

TRABAJO FIN DE MÁSTER

SÍNTESIS REFLEXIVA DEL MÁSTER: EL DESCUBRIMIENTO DE LA EDUCACIÓN DEL ARTE

AUTORA: HENAR PÉREZ MARTÍNEZ

TUTOR: JUAN LUIS MARTÍN PRADA

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

**MÁSTER DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA,
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

ESPECIALIDAD DE DIBUJO, IMAGEN Y ARTES PLÁSTICAS

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

JUNIO DE 2015

Declaración Jurada:

La firmante de este Trabajo Fin de Máster declara que su contenido es original y de su autoría, asumiendo las responsabilidades que de cualquier plagio detectado pudieran derivarse. No obstante, quiere hacer notar que, como en todo trabajo académico, a lo largo del trabajo se incluyen ideas y afirmaciones aportadas por otros/as autores/as, acogándose en tal caso al derecho de cita.

En Puerto Real, a 15 de Junio de 2015

Firmado:



Henar Pérez Martínez

51465930A

Trabajo de Fin de Máster

Síntesis Reflexiva del Máster: Descubrir la Educación del Arte

Máster del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

Especialidad en Dibujo, Imagen y Artes Plásticas

*Se trata menos de enseñarle una verdad que de
hacerle observar cómo se ha de conducir siempre
para descubrirla.*

Emilio y la educación (Rousseau, 2000: 137)

RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como finalidad el desarrollo de una síntesis reflexiva acerca de los contenidos estudiados en el Máster del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, y su aplicabilidad en la realidad escolar, en contraste con la experiencia de las prácticas docentes.

El texto se organiza en tres grandes apartados. En primer lugar, se describe la unidad didáctica desarrollada en el periodo de prácticas. En segundo lugar, se exponen aquellos contenidos de la pedagogía que mayor interés han podido suscitar y que de alguna manera han sido experimentados. Y por último, se revisa la materia tratada en el módulo de la especialidad Dibujo, Imagen y Artes Plásticas, al mismo tiempo que se procura demostrar la necesidad y la importancia del arte y la estética en la educación.

ABSTRACT

The aim of this Master's Degree Thesis is to carry out a thoughtful synthesis about some of the topics studied at University Master's Degree in Teacher Training: Secondary and Upper Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching and its reflect in school reality, in contrast to the internship experience.

The paper is organized into three big sections. First, the teaching unit developed is described. Secondly, the contents about pedagogy have been seen in the common area. Finally, the specific area subjects are reviewed. In summary, this is an attempt of defending the relevance of arts and aesthetics studies in education.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DESARROLLADA: UNIDAD DIDÁCTICA	2
3.	CONFRONTACIÓN DE LO ESTUDIADO CON LA REALIDAD	7
3.1.	El contexto de actuación	7
3.2.	Los procesos y contextos educativos	7
3.2.1.	<i>Apuntes sobre la normativa</i>	7
3.2.2.	<i>Organización y funcionamiento del centro educativo</i>	8
3.2.3.	<i>La actuación docente y educativa</i>	9
3.3.	Características psicológicas del alumnado y su influencia en la docencia	12
3.4.	Otros agentes educativos y su repercusión en el aula	15
3.5.	Gestión de centros educativos	17
4.	LOS CONTENIDOS Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	18
4.1.	Una historia de la educación estética y artística en Occidente	18
4.1.1.	<i>Los orígenes</i>	19
4.1.2.	<i>El juego de la estética</i>	20
4.1.3.	<i>Educación Estética entre las guerras</i>	26
4.2.	Enfoques y conflictos de la educación estética reciente	33
4.3.	Complementos de formación artística y estética	36
4.4.	La innovación y la investigación educativa	39
5.	CONCLUSIONES	42
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
6.1.	Textos legales	45

1. INTRODUCCIÓN

El texto que se va a desarrollar a continuación tiene la finalidad de elaborar un compendio de lo aprendido, asimilado y profundizado durante el desarrollo de los distintos módulos formativos del Máster del Profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato, Ciclos Formativos y Enseñanza de Idiomas, tanto en su faceta teórica como práctica. Se debe tener en cuenta en todo momento que está elaborado desde la visión personal y que las afirmaciones realizadas se asientan en el estudio de supuestos teóricos acerca de la pedagogía, el aprendizaje o la educación artística y estética.

Al inicio de estas enseñanzas de máster las expectativas de aprendizaje sobre pedagogía eran muy altas, sin embargo, poco a poco se fue descubriendo que son muchas otras disciplinas las que apelan a la educación (la psicología, la historia, la sociología, la política...). Al reflexionar sobre lo aprendido nos damos cuenta que esta formación no está tan orientada a la pedagogía como a la actuación docente de manera global.

La formación del profesorado es un campo muy amplio, todavía falto de exploración. Es primordial que esta formación se efectúe a lo largo de toda la vida profesional, para adaptarse de este modo a las necesidades que exija la enseñanza en cada momento y para cada ámbito de conocimiento.

Con todo, estos estudios han contribuido a formar una visión general de la actuación docente, la pedagogía y los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales se expondrán de forma sintética en esta memoria.

2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTUACIÓN DESARROLLADA: UNIDAD DIDÁCTICA

La actuación pedagógica descrita en las siguientes líneas está centrada en la unidad didáctica *Historia de la Fotografía en los años 50 y 60*. Dicha unidad didáctica se ubica en el programa del Módulo Formativo, Historia de la Fotografía, que se imparte en el primer curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de Fotografía, del título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Fotografía y fue llevada a cabo en el marco del centro educativo de régimen especial, la Escuela de Arte de Jerez de la Frontera.

Objetivos

Objetivos
Reconocer las prácticas fotográficas que se desarrollan durante las décadas de los 50 y 60: la fotografía documental y otras vías de la fotografía directa, la fotografía como arte (subjetiva, experimental y de abstracción) y la fotografía de moda.
Relacionar los antecedentes y los consecuentes histórico-artísticos de dichas creaciones fotográficas.
Distinguir las obras de los principales exponentes de la fotografía de los años 50 y 60.
Entender el contexto social, económico y cultural en el que se desarrollan estas manifestaciones fotográficas.
Desarrollar el juicio crítico y la capacidad reflexiva para la interpretación de imágenes fotográficas.
Suscitar el interés del alumnado por la historia de la fotografía.

Los objetivos generales de los ciclos formativos de grado superior comunes a todas las enseñanzas de artes plásticas y diseño, son adquirir las capacidades profesionales necesarias para desempeñar un puesto de trabajo en el sector y como consecuencia insertarse en el mercado laboral, ya sea por cuenta ajena o autónoma. Por estas razones, la contribución de esta unidad didáctica al objetivo global de profesionalización se centra en el crecimiento y la configuración de un estilo propio, así como en la práctica de la expresión oral y escrita.

Objetivos generales de la etapa marcados por la normativa vigente (Orden de 23 de junio de 2014)	Acciones para alcanzar los objetivos de la etapa y otros valores de ética profesional
3.6. <i>Desarrollar método, rigor y capacidad de comunicación para la presentación y defensa de una idea o proyecto ante el cliente y/o equipo de trabajo</i>	<p>Potenciar la capacidad de expresión oral y escrita de los estudiantes a través de la realización de debates en clase y breves ensayos.</p> <p>Afianzar los hábitos de estudio y disciplina. Al ser una materia teórica los alumnos necesitarán acudir a la lectura, la reflexión y el razonamiento para asimilar los contenidos.</p>
3.8. <i>Interpretar la evolución de las tendencias formales y técnicas que contribuyen a configurar el estilo fotográfico</i>	<p>Desarrollar la sensibilidad estética y artística, promoviendo el espíritu crítico de los estudiantes, mediante comentarios críticos.</p> <p>Concienciar sobre problemáticas de género.</p> <p>Contribuir a que el alumnado reconozca la realidad del mundo contemporáneo y sus precedentes, convirtiéndoles en ciudadanos con una visión global del mundo en el que viven. Las problemáticas de la sociedad posmoderna que llegan hasta nuestros días.</p>

Contenidos

Debido al carácter histórico de la materia, lo más adecuado es seguir un criterio cronológico en el desarrollo de los contenidos. Por lo tanto, será adecuado que el alumnado haya adquirido

con anterioridad otros conocimientos de la asignatura que coadyuvarán al entendimiento de la misma. Algunos de los conocimientos previos necesarios son: los orígenes de la fotografía y su desarrollo técnico hasta los años 50, la fotografía social de Inglaterra y Estados Unidos, la imagen de París y los inicios de la fotografía de moda, así como los primeros documentalistas, la fotografía humanista o el reportaje de guerra.

Contenidos	
El contenido que más ampliamente desarrolla es el reflejado en el punto sexto de los contenidos. (Orden de 23 de junio de 2014).	<i>La fotografía después de la Segunda Guerra Mundial. Manifestaciones más significativas. Tendencias, géneros y autores más relevantes</i>
Contenidos de la unidad didáctica: Historia de la fotografía de los años 50 y 60	
La fotografía documental	Inicios de la fotografía documental: Walker Evans y Dorothea Lange.
	La fotografía documental de los Estados Unidos: Robert Frank y William Klein.
	Las nuevas vías de la fotografía documental: Lee Friedlander, Garry Winogrand y Diane Arbus.
La fotografía como arte	La fotografía subjetiva: Otto Steinert.
	La fotografía experimental: Minor White, Bill Brandt, Eikoh Hosoe, Jean Dieuzeide y Jerry Uelsmann.
	La fotografía de abstracción: Franco Fontana, Jean Pierre Sudre y Pierre Cordier.
La fotografía de moda	Irving Penn, Richard Avedon y Helmut Newton.
Contenido transversal	Las problemáticas de género. Especial hincapié en temáticas de género en el apartado referido a la fotografía de moda.

Metodología

Metodología docente	
Inducción	Una metodología inductiva requiere un pensamiento divergente por parte de los estudiantes; el docente alentará a los alumnos a que realicen especulaciones para llegar a evidencias incompletas que posteriormente se completarán. Esta estrategia está basada en el aprendizaje por descubrimiento propuesto por el psicopedagogo Jerome Bruner, en el que el profesor organiza la clase de manera que los estudiantes aprenden a través de su participación activa.
Síntesis	Se realizarán actividades de recapitulación y definición al finalizar el desarrollo conceptual de la unidad didáctica.
Organización cronológica	Se aplicará una metodología basada en las pautas más asentadas de la Historia del Arte que generalmente se organiza de forma cronológica para poder entender los antecedentes y los consecuentes de cualquier hecho histórico-artístico. A pesar de esto siempre tendremos en cuenta las motivaciones e intereses del alumnado con el fin de dinamizar la materia y propiciar un aprendizaje significativo.
Individual	Se promoverá un aprendizaje individualizado, favoreciendo el ejercicio crítico en el alumnado y las actitudes reflexivas.
Flexible	La metodología varía en función del desarrollo de la unidad y las necesidades de aprendizaje surgidas, apoyándose en notas y documentos sobre exposiciones, noticias y sucesos de actualidad, de modo que se genere una cohesión entre la materia y la realidad.

La metodología pedagógica estará fundamentalmente basada en métodos inductivos, aunque se considera conveniente el uso de esta pluralidad metodológica pues en unas enseñanzas profesionalizantes el alumno debe ser capaz, al finalizar sus estudios, de generar conocimiento a través de la búsqueda y selección de información con su propio criterio.

Actividades y temporalización			Tiempo estimado
Primera Sesión	Información acerca del desarrollo de la unidad y la evaluación. Decisión conjunta de actividad evaluable a realizar y acordar fecha de entrega.		15'
	Evaluación inicial. Consistente en visualización de imágenes relacionadas con el contenido de la unidad, con el fin de conocer el nivel de conocimientos del alumnado sobre la materia.		10'
	Lluvia de ideas a partir de la observación de una obra de Walker Evans para evocar las características esenciales de la primera fotografía documental. (Esta actividad sirve a la vez de evaluación inicial, provee información sobre lo que conocen de antemano los alumnos.)		20'
	Aclaraciones y lección teórica de los primeros fotógrafos documentales Walker Evans y Dorothea Lange. Visionado de un video de 3' de una exposición de la fotografía norteamericana.		15'
Segunda Sesión	Siguiendo el mismo procedimiento (extracción de ideas a partir de imágenes concretas de los fotógrafos) se llevará a cabo la lección teórica sobre los fotógrafos documentales de los Estados Unidos (Robert Frank y William Klein), para finalizar se verá un video de 7' sobre la vida y obra de William Klein.		30'
	Inicio de la sesión con la metodología inductiva para propiciar el aprendizaje por descubrimiento. Lección teórica de las nuevas vías de fotografía documental: Lee Friedlander.		30'
Tercera Sesión	Lectura de artículo de “El fotógrafo compulsivo” sobre Garry Winogrand.		15'
	Explicación y conversación sobre la vida y la obra de Diane Arbus.		15'
	Reproducción de un video sobre el documental contemporáneo de Eduardo Momeñe.		15'
	Debate sobre el documental contemporáneo ¿qué es para ti el documentalismo?		15'
Cuarta Sesión	Recordatorio y recapitulación de las lecciones previas		5'
	Lección teórica siguiendo métodos inductivos para el aprendizaje del apartado la fotografía como arte, promoviendo siempre la participación del alumnado.		45'
	Video sobre el proceso de revelado de Jerry Uelsmann y discusión sobre las diferencias de la fotografía analógica y la digital.		10'
Quinta Sesión	Resolución de dudas		10'
	Lección teórica siguiendo métodos inductivos para el aprendizaje del apartado segundo de los contenidos: la fotografía de intención artística.		35'
	Actividad dialógica, apertura de debate sobre la fotografía de moda y las problemáticas de género que esta acarrea.		15'
Sexta Sesión	Lección teórica siguiendo métodos inductivos para el aprendizaje de la fotografía de moda.		30'
	Ejercicio práctico de recapitulación. Mapa conceptual.		15'
	Resolución de dudas.		15'
Actividad de trabajo autónomo evaluable	El docente dará a elegir entre dos opciones al alumnado para ser evaluado.	Redacción de un ensayo reflexivo.	2h
	En ambos casos se requerirá una autoevaluación -calificación.	Prueba escrita (requiere estudio autónomo por parte del alumno y realización en el aula)	4h
Actividad de recuperación y refuerzo		Se le concederá al alumno la oportunidad de repetir el ensayo comparativo no superado o bien realizará un breve examen, compuesto por el comentario de una diapositiva y cinco preguntas cortas.	

Evaluación

Para la evaluación de esta unidad didáctica se llevó un control diario de la asistencia, implicación y participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se les comunicó de forma continua sus progresos y sus atrasos, poniendo en su conocimiento el estado del desarrollo de su aprendizaje.

Criterios de evaluación
Distingue con soltura las fotografías de cada movimiento.
Contextualiza las manifestaciones fotográficas de los años 50 y 60.

Relaciona obras de diversos autores o movimientos, comparándolas con claridad y fundamentación.	
Identifica el impacto que los contenidos estudiados han tenido en la sociedad y el arte actual.	
Debate respetando el turno de palabra y expresa sus propias ideas con claridad, haciendo buen uso del lenguaje tanto oral como escrito.	
Coopera con el grupo, manifiesta sus opiniones de forma respetuosa y admite críticas constructivas.	
Criterios para la calificación de la unidad	
Debate crítico y reflexivo.	10% de la calificación final de la unidad
Ejercicio práctico de recapitulación. Mapa conceptual.	10% de la calificación final de la unidad
Actividad individual de trabajo autónomo.	70% de la calificación final de la unidad
Participación, cooperación y actitud.	10% de la calificación final de la unidad
Programa de evaluación y calificación	
Inicial	Visualización de diez imágenes clave de la Historia de la Fotografía de los años 50 y 60. Los estudiantes deberán anotar cualquier conocimiento (autor, género, etc.) que tengan sobre cada imagen, con el fin de establecer un nivel de partida apropiado.
Formativo-procesual	Evaluación diaria que contemple las actividades desarrolladas tanto en clase como en casa, así como los aspectos actitudinales.
Final	Ensayo comparativo-reflexivo.
Extraordinaria	Actividad autónoma de recuperación: prueba escrita o ensayo.
Objetivos del ensayo comparativo	
Promover la reflexión en el alumnado, fomentar la capacidad de relacionar e interconectar prácticas artísticas para asimilar que no se producen de forma aislada y siempre están vinculadas al contexto y hechos que se dan en su entorno.	
Susitar el pensamiento crítico de los estudiantes y la búsqueda propia de referentes en la historia de la fotografía.	
Adquirir conocimientos objetivos a cerca de la producción fotográfica de mayor relevancia de los años 50 y 60.	
Ejercitar la expresión escrita y capacidad para redactar.	

Tabla de concordancia entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación		
Objetivos	Contenidos	Criterios de Evaluación
Reconocer las prácticas fotográficas que se desarrollan durante las décadas de los 50 y 60: La fotografía documental y otras vías de la fotografía directa, la fotografía como arte (subjetiva, experimental y de abstracción) y la fotografía de moda.	1. La Fotografía documental. 2. La fotografía como arte. 3. La fotografía de moda.	Distingue con soltura las fotografías de cada movimiento. Contextualiza las manifestaciones fotográficas de los años 50 y 60.
Relacionar los antecedentes y los consecuentes histórico-artísticos de dichas creaciones fotográficas.	La unidad didáctica al completo está relacionada con este objetivo, (en cada punto se buscan los referentes artísticos y los movimientos con los que se relacionan.)	Contextualiza las manifestaciones fotográficas de los años 50 y 60. Relaciona obras de diversos autores o movimientos, comparándolas con claridad y fundamentación.
Distinguir las obras de los principales exponentes de la fotografía de los años 50 y 60.	Robert Frank y William Klein. Lee Friedlander, Garry Winogrand y Diane Arbus. Otto Steinert Minor White, Bill Brandt, Eikoh Hosoe y Jean Dieuzaide, Jerry Uelsmann Jean Pierre Sudre, Pierre Cordier y Franco Fontana, Irving Penn, Richard Avedon y Helmut Newton	Distingue con soltura las fotografías de cada movimiento. Relaciona obras de diversos autores o movimientos, comparándolas con claridad y fundamentación.
Entender el contexto social, económico y cultural en el que se desarrollan estas manifestaciones fotográficas.	1. La Fotografía documental. 2. La fotografía como arte. 3. La fotografía de moda. (Introducción a cada uno de los apartados) Contenido transversal: la problemática de género.	Identifica el impacto que los contenidos estudiados han tenido en la sociedad y el arte actual.
Desarrollar el juicio crítico y la capacidad reflexiva para la interpretación de imágenes fotográficas.	La unidad didáctica al completo está relacionada con este objetivo gracias a la metodología inductiva utilizada, la participación del alumnado y las actividades propuestas.	Relaciona obras de diversos autores o movimientos, comparándolas con claridad y fundamentación. Identifica el impacto que los contenidos

	Contenido transversal: la problemática de género.	estudiados han tenido en la sociedad y el arte actual. Debate respetando el turno de palabra y expresa sus propias ideas con claridad, haciendo un buen uso del lenguaje tanto oral como escrito. Coopera con el grupo, manifiesta sus opiniones de forma respetuosa y admite críticas constructivas.
Suscitar el interés del alumnado por la historia de la fotografía.	La unidad didáctica al completo está relacionada con este objetivo gracias a la metodología inductiva utilizada, la participación del alumnado y el fomento de la motivación del alumnado. Contenido transversal: la problemática de género.	Todos los criterios de evaluación se relacionan con este objetivo de una forma transversal, especialmente los actitudinales.

Rúbrica para la actividad escrita de trabajo autónomo					
Criterios de Evaluación	Nivel muy bajo 1-2	Nivel insuficiente 3-4	Nivel suficiente 5-6	Nivel Bueno 7-8	Nivel Excelente 9-10
Corrección de la información objetiva (20%)	Comenta los elementos de forma muy escasa.	Describe elementos básicos de forma muy somera.	Anota las características formales y significativas de un modo genérico.	Detalla todos los aspectos formales y significativos fielmente.	Analiza a fondo elementos formales, funcionales y significativos.
Ejercicio crítico y personal (20%)	No aporta opinión personal, ni crítica.	Apenas muestra reflexión personal.	Aporta algunas pinceladas personales al texto.	Ofrece su visión personal de forma clara.	Enfoca todo el comentario desde su propia perspectiva sin perder el rigor en los contenidos.
Justificación de la comparación (20%)	No encuentra comparación alguna.	Se limita a dar datos inconexos.	Analiza ambos autores de forma aislada.	Integra los razonamientos de forma fluida y original.	Argumenta con conocimiento, claridad y originalidad las conexiones que ha identificado entre varios autores.
Expresión escrita (20%)	Tiene faltas de ortografía, erratas y construye mal las frases.	Tiene faltas de ortografía y erratas.	Redacta adecuadamente y no comete faltas de ortografía.	Realiza composiciones más complejas y demuestra riqueza del lenguaje.	Redacta de forma impecable, utiliza recursos literarios con soltura y demuestra riqueza del lenguaje.
Adecuación a tiempo y forma (20%)	No se ajusta a lo solicitado en ningún aspecto.	Lo presenta con retraso y con defectos de forma.	Hace entrega del trabajo a tiempo y se ciñe al guion.	Entrega en plazo con un formato cuidado y supera la extensión.	Entrega dentro de plazo y supera lo requerido en extensión y forma.

Bibliografía

- Bieger-Thielemann, Marianne; Goodrow, Gérard A.; Haberer, Lilian.; et al. (2007): *La fotografía del siglo XX*. Colonia. Taschen.
- Martín, Alberto. (21 de abril de 2015): El fotógrafo compulsivo. *Babelia*. El País. Recuperado de: http://cultura.elpais.com/cultura/2015/04/17/babelia/1429267275_883671.html
- Murphy, Julia. (2011): *Más de 100 ideas para enseñar Historia*. Barcelona. Graó.
- Trepát, Cristófol-A.; Rivero, Pilar. (2010): *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*. Barcelona. Graó.
- Sontag, Susan. (2010): *Sobre la fotografía*. Barcelona. Debolsillo.

3. CONFRONTACIÓN DE LO ESTUDIADO CON LA REALIDAD

Resulta una labor ardua la de examinar y confrontar la realidad vivida con las teorías aprendidas, habiendo tenido una experiencia docente tan breve y limitada por no haber sido totalmente responsable de la actuación docente. Dicho esto, se va a procurar analizar el entramado de presunciones teóricas y normativas aplicadas al contexto escolar observado.

3.1. El contexto de actuación

Para poder analizar el contexto de actuación pedagógica es esencial tener en cuenta algunas consideraciones sobre el entorno en el que se ha desarrollado la unidad didáctica y algunas características del centro educativo.

La Escuela de Arte de Jerez de la Frontera es un centro público dependiente de la Junta de Andalucía cuya oferta educativa engloba Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño. Allí se imparten estudios de Bachillerato Artístico, Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y desde el pasado curso 2012-2013, Enseñanzas Superiores de Diseño Gráfico y Diseño de Interiores, de un modo experimental. Dada la variada oferta de estudios, la procedencia y perfiles del alumnado son muy diversos. Un factor importante que se ha de tener en cuenta es que se trata de educación no obligatoria, donde el alumnado supera la mayoría de edad.

La educación en valores artísticos es uno de los fundamentos de las escuelas de arte. Por ello, se debe tener siempre en cuenta que son enseñanzas donde el pensamiento divergente es uno de los ejes principales para la consecución de propuestas creativas.

Entre los objetivos generales de la escuela está el enseñar un trabajo profesional artístico, preparar al alumnado en el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información o promover el respeto del patrimonio histórico-artístico, del medioambiente y de la cultura en general. El proyecto educativo de la escuela incide en dos aspectos fundamentales que deben estar presentes en todas las actuaciones pedagógicas: la educación en valores y la igualdad de género. Ambas cuestiones serán recurrentes a lo largo del siguiente texto.

3.2. Los procesos y contextos educativos

En este apartado se tratan las características del sistema educativo que afectan al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, contrastado con la actividad docente experimentada.

3.2.1. *Apuntes sobre la normativa*

Al tratar la normativa, inevitablemente debemos partir de las consecutivas reformas educativas que soporta nuestro sistema educativo. La sucesión de diversas leyes y reformas son consecuencia de la constante necesidad de adaptarse a la sociedad, no obstante, el sistema

educativo siempre se queda rezagado con respecto a la velocidad de cambio social. En mi opinión, numerosas reformas en serie provocan la anulación del objetivo perseguido que, al fin y al cabo, debiera ser el mismo para todos, una educación de calidad. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013, expone su propuesta como necesaria y pertinente para llevar una educación de calidad a cabo, según lo establecido por el marco europeo y los datos proporcionados por informes de organismos europeos e internacionales, (2013. Sec. I). Sin embargo, la calidad de la educación tiene diversos modos de entenderse, pues existen opiniones que no tienen el mismo convencimiento que la reforma propuesta. ¿Existe, entonces, una educación común y gratuita? Los alumnos de cualquier clase social, etnia, sexo o cualquier distinción tienen el derecho de acceder a la educación, a una educación comprensiva que no discrimine, que fomente la comunicación entre iguales y que atienda a la diversidad.

Parece una equivocación que el parlamento del Estado tenga la facilidad de modificar o derogar leyes orgánicas con la mayoría absoluta de la cámara. Así, las leyes en educación se aprueban generalmente con el apoyo del partido en el gobierno y esto tiene como consecuencia que resulte extremadamente complicado generar una estabilidad en los modelos educativos y que sus reformas sean desinteresadas políticamente y comprometidas con la educación de forma sincera. Considero que la educación no debería convertirse en un instrumento politizado que sirva como moneda de cambio para ganar adeptos, sino trascender de esta perspectiva política y concienciar de la relevancia y el peso que tiene educar al 100% de la población de un país, con sus diferencias y sus conflictos particulares.

3.2.2. Organización y funcionamiento del centro educativo

Pasemos de la normativa a la organización y funcionamiento del centro. Para que un centro sea eficaz y tenga un buen ambiente que se manifieste en una convivencia sana y fructífera, hay que trabajar el clima y la cultura del centro. Estos dos conceptos han aparecido tanto en las lecciones teóricas sobre los procesos y contextos educativos, en la materia de tipo optativo de gestión de centros educativos, así como en el contexto del centro y del aula. Por esta razón, estos dos elementos se presumen especialmente trascendentales para el buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El clima escolar es un factor de eficacia escolar de primera importancia, de modo que será difícil relacionar un centro con un buen rendimiento y un buen nivel de convivencia, con un clima negativo. Los factores que se requieren para generar un clima positivo tienen que ver con que haya una atmósfera tranquila y ordenada; unas buenas relaciones internas, tanto del centro como del aula; una actitud entusiasta hacia el trabajo, tanto individual como en grupo; y una

sensación de satisfacción, armonía y afecto. Todos estos elementos contribuyen a generar un entorno de aprendizaje propicio (Coronel, López, Sánchez, 1994).

Por otro lado, la cultura se refiere a todos aquellos aspectos informales de la organización de un centro, son las creencias del equipo directivo y los miembros de la organización que se llevan a cabo casi de una forma inconsciente. La cultura atañe al comportamiento de las personas en una organización y se manifiesta en el clima. Una de las claves en la reflexión sobre la convivencia escolar es prestar atención a los factores culturales del centro. Entre los cinco tipos de cultura escolar en cuanto al comportamiento docente que señala Hargreaves (1995), el centro educativo en el que se han llevado a cabo las prácticas docentes se identifica con una cultura balcanizada, formada por subgrupos de docentes poco permeables que supone cierta comodidad burocrática a la hora de redacción de memorias e informes. Sin embargo, desde mi punto de vista, lo más apropiado sería actuar desde una cultura de mosaico móvil o bien una cultura cooperativa. La primera modalidad se apoya en una estructura horizontal de asociación y cooperación real, sin tener funciones estandarizadas para cada miembro; este tipo de cultura no anula la singularidad de cada individuo y lo hace partícipe de la organización. Por otro lado, la cultura cooperativa consiste en la promoción de actitudes de cooperación en los distintos ámbitos; todos los miembros participan de la planificación pero desde una estructura de trabajo jerarquizada.

En nuestro país existe la autonomía pedagógica, esto quiere decir que el personal de cada centro debe analizar su entorno y el centro educativo para identificar qué y cómo va a enseñar, así cada centro tendrá su idiosincrasia propia. Esto nos lleva a los niveles de concreción curricular que han sido estudiados y confirmados en su aplicación práctica. En primer lugar, la normativa estatal que se concreta en la autonómica, estos dos niveles superiores se desengranan y se aplican en los tres próximos, el municipio, el centro y el aula. Así, estos dos últimos niveles se desarrollan en función del Plan de Centro que es el conjunto de documentos de planificación, gestión y organización. En ocasiones, estos documentos parecen estar redactados con una finalidad más burocrática que con el objetivo del uso y la mejora organizativa interna. Asimismo, el Plan de Centro queda a la interpretación de cada departamento en la elaboración de su programación didáctica y su puesta en marcha por el docente en el interior del aula.

3.2.3. *La actuación docente y educativa*

Pasemos ahora al último nivel de concreción del sistema educativo, la profesión docente. Se aprendieron tres tipologías de docente que numerosos estudiosos, analistas y especialistas de la educación coinciden en identificar (Pérez, 1993). La actuación como profesora en prácticas se ha

podido acercar al perfil del docente hermenéutico-reflexivo, cuyo planteamiento consiste en que el docente combina teoría y práctica, y construye su conocimiento través de la reflexión; por encima de todo tiene en cuenta el contexto y las circunstancias en las que se desarrolla el proceso de aprendizaje-enseñanza. La intención durante el desarrollo de la unidad didáctica fue que se aprendiese la materia desde una visión actualizada.

Otro de los aspectos tratados es la marca de identidad del sistema educativo andaluz, la atención a la diversidad. La diversidad se encuentra en todas las personas y no solamente en aquellos que a primera vista son distintos por cuestiones sociales, físicas, raciales, económicas, religiosas, culturales, etc. Los seres humanos somos diversos, sentimos y percibimos las cosas de forma diversa y por ello hay que atender a la singularidad de cada individuo. Pero, a pesar de reconocer esta diversidad, los sistemas educativos han tendido a homogeneizar los grupos de escolares. Como docentes debemos enfrentarnos a esta dificultad y llevar a cabo acciones que sean inclusivas para todos. La educación del siglo XXI tiende hacia este modelo de la escuela inclusiva en la cual el sistema da respuesta a las necesidades de todos. Por su parte, los centros deben ofrecer todo lo que necesiten los alumnos para conseguir los objetivos marcados. La escuela inclusiva es el gran reto.

La inclusión no marca un camino unívoco ni unidireccional, constituye un marco de referencia amplio (...) La inclusión educativa avanza en la medida que somos capaces de identificar y eliminar barreras, que limitan el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos. (Echeita y Sandoval, 2011: 5).

Las principales medidas y acciones que se pueden llevar a cabo para luchar contra la desigualdad de oportunidades en las aulas, a favor de la atención a la diversidad y por una escuela inclusiva son: programas de apoyo, programas de refuerzo, adaptaciones curriculares, flexibilización de la escolarización, atención a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del grupo sin excluirlos ni separarlos, ofertar materias optativas y muchas más. Sin embargo, se ha podido comprobar que medidas de esta índole ni se toman ni se contemplan en los ciclos formativos. En un aula de formación profesional se reúnen una ingente variedad de necesidades y expectativas de los estudios realizados. Por ello, se considera que sería oportuno ofrecer adaptaciones curriculares y programas de apoyo, para aquellos que por circunstancias laborales, personales o físicas no logren seguir el ritmo de sus estudios. Por esta razón, se mantiene que el trato con el alumnado debe ser cercano, el docente ha de conocer los elementos que puedan disturbar el proceso de aprendizaje y así moldear y adaptar las acciones pedagógicas, los materiales didácticos y los criterios de evaluación.

Unido a esto, la función tutorial y de orientación se torna esencial. El papel de tutor es inherente a la función educadora; por lo tanto, interesa mucho saber en qué consiste y estar preparado para ejercerla. Conocer las vías de actuación tutorial y su funcionamiento nos ayuda a entender como docentes la importancia que encierra conocer y reconocer las capacidades, intereses y situaciones de nuestro alumnado y así poder actuar atendiendo a las necesidades de cada uno y por tanto a la diversidad. Agradece saber que los docentes en todos los niveles conocen las circunstancias particulares de cada alumno y flexibilizan sus programaciones y criterios adaptándose a estas, para facilitar a los estudiantes el aprendizaje.

Otro de los temas de mayor relevancia del proceso educativo es la adquisición de competencias básicas. Las competencias clave se pueden definir como el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes y habilidades que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por el alumnado. Estas competencias resultan imprescindibles para garantizar el desenvolvimiento personal y social, la adecuación a las necesidades del contexto vital, así como el ejercicio efectivo de los derechos y deberes ciudadanos. Se puede definir su función como la necesidad de responder a las demandas cada vez más complejas de la sociedad y de ofrecer una educación holística. Estas competencias clave han tenido que ser adquiridas por todos aquellos estudiantes que quieran acceder a un ciclo formativo de grado medio o superior. Pese a esto, al examinar los sistemas de evaluación en competencias, uno se da cuenta de que no se lleva a cabo como dicta la normativa sino que los sistemas de evaluación siguen estando estancados en los métodos tradicionales que parecían ser cosa del pasado y lamentablemente son asunto del presente.

En los ciclos formativos los objetivos generales de la etapa están orientados mayoritariamente a la adquisición de competencias profesionales. Al consultar con los docentes del centro y observar las metodologías llevadas a cabo en el centro educativo, se podría afirmar que en esta clase de enseñanzas profesionalizantes y no obligatorias, no se actúa de forma colegiada ni se contemplan los objetivos de la etapa de forma común, sino que se tiene en cuenta únicamente los criterios de cada asignatura de forma aislada. Siguiendo las premisas expuestas sobre la atención a la diversidad y las acciones tutoriales, la evaluación debe ser siempre de forma diferenciada e individualizada. Si establecemos un criterio de evaluación unidireccional para todos estaremos favoreciendo a unos y desmotivando a otros, debemos partir de lo que el alumnado conoce y de lo que es capaz de evolucionar a lo largo de cada curso, desde una perspectiva global y sin compartimentos estancos. Para llevar a cabo estos criterios con éxito, las valoraciones deben realizarse de forma transversal e interdisciplinar, así conseguiremos que los objetivos generales de la etapa sean adquiridos. Por consiguiente, todo

lo que se realice dentro del aula debe tener un carácter formativo, desde el desarrollo de los contenidos y los procedimientos pedagógicos, hasta las relaciones personales.

Uno de los asuntos que más interés me ha suscitado ha sido el aprendizaje cooperativo. Frente a los aprendizajes individualistas y competitivos hay que destacar el aprendizaje cooperativo que reúne todos los factores para que se produzca un proceso de aprendizaje holístico. Para que esto se produzca de forma satisfactoria es necesario tener la diversidad como valor y la heterogeneidad como criterio. Una buena forma de cooperación es el aprendizaje por proyectos que consiste en actividades de enseñanza interdisciplinares de largo plazo centradas en el estudiante, en lugar de lecciones cortas y aisladas. Las estrategias de instrucción basada en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista, que se comentará a continuación, por psicopedagogos como Lev Vygotsky, Jean Piaget o John Dewey. Lamentablemente no se ha podido experimentar este tipo de acciones en el centro educativo, aunque si se tiene constancia de que se realiza aprendizaje por proyectos en materias de carácter práctico en las que está implícito el aprendizaje de la elaboración de proyectos grupales, como por ejemplo la asignatura Proyectos de Fotografía.

En resumen y desde una perspectiva personal, la asignatura de Procesos y Contextos Educativos, ha contribuido a comprender de una forma global el sistema educativo, su organización y funcionamiento, teniendo una primera toma de contacto teórica con aspectos que más tarde fueron vivenciados. Se respalda la necesidad de instaurar en las mentes, no solo de los docentes sino de toda la comunidad educativa, los conceptos de escuela inclusiva, atención a la diversidad, aprendizaje cooperativo y aprendizaje significativo que tenga valor de uso y no de cambio. Esto será lo que conduzca a una mejora en la formación de personas.

3.3. Características psicológicas del alumnado y su influencia en la docencia

Durante las sesiones de la materia denominada Aprendizaje y desarrollo de la personalidad se han estudiado los aspectos psicológicos que se han de tener en cuenta durante todo ejercicio educativo y que afectan de forma directa e indirecta al desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Resultaron muy ilustrativas las teorías sobre el aprendizaje escolar (Castejón, González, Miñano, Gilar, 2013). La actitud del alumno puede variar de un polo positivo a uno negativo en función de la habilidad del docente y sus estrategias. Para conseguir que la actitud de un alumno pase de la zona negativa a la de incertidumbre deberán usarse estrategias de control y para que transite la zona positiva tendrán que utilizarse técnicas de motivación y empatía. La clase, por definición, es un lugar de conflicto, donde se produce una lucha de intereses. Los conflictos se

deben solventar desde lo emocional con el fin de positivar el clima de la clase. Situaciones de esta índole se vivenciaron en el periodo de prácticas. Podría mencionar a este respecto, el caso particular de un alumno que parecía estar desmotivado; se situaba al final de la clase con una actitud inicial de rechazo hacia el aprendizaje participativo, pero conforme se sucedían las clases la actitud hostil del alumno se fue debilitando y en las últimas lecciones se sentó en las bancadas delanteras del aula junto con otro alumno que ejercía una clara influencia positiva sobre él. Así, comenzó a participar cuando se le animaba. Como consecuencia el rendimiento de este alumno, sin llegar a ser excelente, sufrió una mejoría notable.

Este cambio puede deberse a diversos factores, pero los más influyentes son la evolución positiva del auto-concepto escolar y de la motivación. Según Vaello:

El alumno sólo aprende si quiere aprender, pero esta disposición favorable no suele darse espontáneamente, sino que la mayoría de las veces tiene que ser inducida por el profesor. Hacer que quieran se convierte así en una de las principales funciones del profesor (2007: 182).

La acción del docente como impulsor de la motivación es fundamental para que el alumno se implique y como consecuencia aprenda. Generalmente, la motivación del alumno es extrínseca por lo tanto el éxito estará en convertirla en intrínseca.

Asimismo, se tuvo la oportunidad de conocer diversos modelos educativos, como el empirismo, el racionalismo o el constructivismo (Pozo, 2008). Resultando ser más atractivo y aplicable, el modelo constructivista. Así, la metodología empleada en la unidad didáctica se ha basado esencialmente en estas tipologías de aprendizaje.

La corriente constructivo-cognitiva tiene su principal exponente en el psicólogo y pedagogo Jean Piaget. Piaget propone que el procesamiento de la información se realice a través de una primera fase de asimilación y la posterior acomodación, momento en que se modifica la estructura mental previa. Esta teoría nos ayuda a vislumbrar en qué etapa se encuentran nuestros alumnos, de dónde partimos y a dónde queremos llegar. Por otra parte, Lev Vygotsky expone un constructivismo social. Para que un alumno adquiera un conocimiento, debe haberlo observado en lo social previamente y más tarde lo aprenderá aplicado a su yo. Esta distancia entre el nivel de desarrollo real y el potencial es lo que se ha denominado zona de desarrollo próximo. La zona de desarrollo próximo hace referencia a la brecha entre lo que un alumno conoce y lo que puede llegar a aprender; este es el espacio de actuación del docente. El profesor se encarga de construir y apoyar al alumno en su aprendizaje. Este mismo proceso es lo que psicólogo ruso nominó andamiaje, concepto que será posteriormente ampliado por Bruner

(Pozo, 2008). Ambos enfoques tienen en común que el conocimiento procede de la experiencia del alumno. Así se justifica de forma sólida, la indispensable realización de una evaluación inicial.

En la línea del constructivismo cognitivo se sitúa el aprendizaje por descubrimiento propuesto por Jerome Bruner.

El aprendizaje es un proceso de conocimiento que tiene lugar de forma inductiva. Esto es, el sujeto que aprende avanza de los conocimientos más específicos a los más generales. (...) El aprendizaje consiste en descubrir los elementos comunes o las relaciones de carácter general que guardan entre sí los conceptos. (Castejón et al, 2013: 84).

El profesor debe actuar como mediador u orientador, este proceso consiste en lanzar preguntas clave para que se desarrolle el contenido de forma más natural. Esta actitud incrementa la capacidad para afrontar y solventar problemas, pues ofrece autonomía al alumnado y esto mejora su motivación. Justamente esta tipología de aprendizaje inductiva es la que se ha llevado a cabo en el desarrollo de la unidad didáctica, consiguiendo paulatinamente que el alumnado perdiese el temor a participar y construyendo los contenidos desde el diálogo. Inicialmente los estudiantes parecían un tanto extrañados al cambiar el curso habitual de la clase, se les sacó de su zona de confort; sin embargo, algunos de ellos pronto se mostraron receptivos, animándose a formar parte del discurso que se iba erigiendo gracias a su participación, la orientación del docente y los recursos didácticos utilizados.

Por otra parte, en esta materia se estudió cómo teorías como la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner son aplicables a todo proceso de aprendizaje; aunque carece de la sistematización de todas las variables que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castejón et al. 2013). Bronfenbrenner propone una organización de los sistemas que afectan al receptor de la enseñanza, es decir, el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje. Todos los aprendizajes se originan en un momento histórico (crono-sistema); en un marco ideológico, circunstancial y político determinado, como por ejemplo el rápido crecimiento de las nuevas tecnologías y las herramientas TIC (macro-sistema); en unas circunstancias que afectan al sujeto de forma indirecta (exo-sistema); donde se interrelacionan los distintos miembros que componen la comunidad educativa (meso-sistema); en un entorno concreto que afecta de forma directa al discente (micro-sistema). Un caso ilustrativo de esta dependencia del contexto es, por ejemplo, la limitación que sufre una alumna por tener que cuidar de un familiar enfermo. Esta situación le imposibilita centrarse en los estudios, tanto psicológicamente como físicamente.

En última instancia, se considera imprescindible el valorar los aspectos psicológicos del alumnado y las circunstancias que le rodean. Habitualmente en la literatura sobre la psicología

de la educación aparecen estos aspectos orientados a las enseñanzas básicas. No obstante, parece que puedan extrapolarse a la enseñanza no obligatoria y de adultos, donde del mismo modo necesitan un tratamiento diferenciado y atento. En definitiva y como diría Ortega y Gasset, yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo.

3.4. Otros agentes educativos y su repercusión en el aula

En la educación existen dos agentes principales que afectan y condicionan los procesos de aprendizaje y enseñanza: la familia y la sociedad. En la experiencia como docente de ciclo formativo de grado superior en fotografía no se ha experimentado ningún trato con los familiares de los estudiantes, por tratarse de un alumnado adulto y con un grado de autonomía alto. Por lo tanto, la siguiente reflexión se centrará en el papel que ejerce la sociedad en la educación.

Los centros educativos podrían describirse como micro-sociedades, en las cuales es necesario establecer unas normas de convivencia. No cabe duda de la relevancia que tiene el Plan de Convivencia de un centro educativo, por los valores o principios que puede aportar en situaciones de conflicto que se manifiesten. Asimismo, confío en la ejecución de la disciplina (bien entendida) y el compromiso como valores fundamentales que ayudan al buen desarrollo de la educación. A colación de esto, un problema grave identificado en la práctica ha sido la carencia de una disciplina que promueva el respeto por el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ensalce las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en el centro educativo. Parece que una organización flexible conlleva una actitud libertaria y despreocupada; sin embargo, lo único que fomenta es la falta de responsabilidad y la pérdida del sentido de la educación como un derecho universal.

Nuestra sociedad ha sido denominada como la Sociedad de la Información y del Conocimiento. Esta sociedad supone la pérdida del monopolio del conocimiento de la escuela y la cuestiona. Hoy en día, resulta harto complicado mantener la atención de alumnos sobreestimulados por los medios de comunicación, Internet, etc. (Fernández, 2010). Para lograr captar la atención del alumno, el profesor tendrá que seleccionar de un modo eficaz la información y el conocimiento que le proporciona. Los docentes debemos aprender a manejar la ingente cantidad de recursos que nos suministran las nuevas tecnologías para hacer más atractivos los contenidos a estudiar y ofrecer instrumentos a los estudiantes.

José María Esteve (2003) señala que uno de los datos que afectaron a la educación para que tuviese que dar un giro drástico fue la entrada en las universidades del doble de alumnos, lo que elimina la reserva de talentos. Esto se puede extrapolar a la formación profesional. Uno de los problemas más graves de nuestra sociedad es no poder dar salida al capital humano que

formamos, convivimos cada vez en un entorno más competitivo donde el grado de formación en numerosas ocasiones no se corresponde al nivel profesional desempeñado.

Uno de los aspectos sobre el que se ha reflexionado de forma reiterada a lo largo de la actividad docente desempeñada, fue el nivel de opinión personal que como profesora se podía aportar para no influir y condicionar el pensamiento de los estudiantes. En el texto *La educación en valores en Primaria y Secundaria*, el autor cuestiona la actitud del docente y se pregunta cuál será el comportamiento pertinente para el desarrollo autónomo del pensamiento del alumno. Tras el desarrollo de diversas tesis parece inclinarse por la postura neutral del docente. La beligerancia puede resultar perjudicial si no se ofrece al estudiante la libertad para razonar libremente y formar su propia visión sobre las cosas (Buxarais, Martínez, Puig y Trilla, 1990). Desde mi punto de vista, el posicionamiento del docente puede variar en función del nivel de estudios en que se esté actuando; no es un atrevimiento afirmar que un alumno de Educación Secundaria Obligatoria siempre será más influenciable que un alumno adulto de una formación profesional no obligatoria, debido al grado de madurez alcanzado. Si se tratan cuestiones controvertidas la postura del docente dependerá de la actualidad y la conflictividad social que pueda suscitar, por ello se ha de tener muy en cuenta el grado de entendimiento del alumno, con el fin de no adoctrinar. Según Piaget, a mayor grado de autonomía del alumno, más beligerante se podrá ser (Buxarais et al, 1990). Ilustremos esto con una de las situaciones vividas. A causa de un recurso audiovisual se creó un debate relativo al papel de la mujer en el arte y por lo tanto se trataron cuestiones de género. No fue necesario incentivar la participación pues al ser un tema candente todos tenían algo que aportar. La intervención docente intentó limitarse a ofrecer algunos conocimientos más o menos objetivos sobre estas cuestiones a lo largo de la historia, con el propósito de que nadie se sintiese molesto ¿Es esto educación en valores? Si algo se ha aprendido de la tercera revolución educativa (Esteve, 2003) es que nos ha mostrado que hay que reflexionar sobre la relevancia de los valores por encima de los contenidos.

Durante últimas décadas se acusa a nuestra sociedad de sufrir una crisis de valores, parece haber un exceso de mecanización de la educación en valores, se contempla en normativas y en planes de centro, pero su puesta en práctica es un asunto más complejo y difícil de inculcar si el entorno familiar y circunstancial del estudiante no acompaña. Desde una perspectiva propia, los valores íntegramente humanos se adquieren de forma natural e innata, se traspasan de padres a hijos de profesores a alumnos mediante la mimesis; un adolescente tiende a buscar referentes en estas figuras e imitará sus comportamientos. He sido testigo de esta transmisión de comportamientos por mimesis y no exclusivamente en un entorno de estudiantes adolescentes,

un ejemplo: el profesor sistemáticamente llega tarde al aula, como consecuencia, los alumnos se retrasan aún más.

El papel de la sociedad en la educación debe consistir en su compromiso con la transmisión de valores. Como prueba de esto echemos la vista atrás, hacia aquellos que no tuvieron la oportunidad de asistir a la escuela; sin embargo, poseían una poderosa educación en valores en forma de saberes transmitidos por la sociedad.

Por último, solo queda mencionar la mitificación que sufren los sistemas educativos. Nuestra sociedad tiende a generalizar y a englobar las cosas con el fin de analizarlas. Los medios de comunicación se han encargado muchas veces de propiciar una imagen pesimista de la escuela, sin manejar quizá los datos necesarios. Es cierto que es una institución en crisis constante por la dificultad de adaptación a los nuevos tiempos y su incapacidad para seguir el ritmo vertiginoso de cambio de la sociedad del tercer milenio, pero gracias a la estancia en el centro educativo algunos de estos axiomas se han desmoronado. Como por ejemplo, la figura del profesor como un tecnócrata y la primacía absoluta de los contenidos por encima del aprendizaje significativo (Pumares, 2005).

3.5. Gestión de centros educativos

A lo largo de las sesiones de la asignatura Gestión de centros educativos, de carácter optativo, se hizo hincapié en diversos temas como el clima, la cultura o el liderazgo. Como los dos primeros conceptos han sido tratados previamente, se abordará de forma muy breve el concepto de liderazgo. No parece existir acuerdo, entre los teóricos de este término, acerca de las características que debe reunir un buen líder escolar. Si bien es cierto que se identifica erróneamente el líder con la autoridad formal. Por ello, podemos encontrar estructuras organizativas en las que la figura del líder no se corresponde con el director del centro, sino que el líder emerge del apoyo de subgrupos, y por lo tanto de un entorno informal (Coronel et al. 1997). Los docentes debemos ser capaces de ejercer el liderazgo en la clase y así inspirar las convicciones y talentos de nuestros alumnos.

No obstante, lo que resultó ser más enriquecedor en el transcurso de esta materia fue el curso dialógico que tomaron las lecciones. A través de debates, generados de forma más o menos espontánea, tratamos las principales problemáticas que conciernen a la educación y que son comentadas en otros puntos de este texto. Algunos de estos asuntos son: el exceso de normativa redactada por agentes externos, el fuerte peso de los contenidos frente a la adquisición de competencias, o la necesidad de incentivar las tecnologías de la información y la comunicación. Por otra parte, se abordaron cuestiones que han sido el centro de mi

preocupación durante la etapa como docente en prácticas. Existe en las aulas una absoluta desconexión entre los objetivos impuestos y los objetivos del aprendizaje. Esta escisión se traduce en una gran carga de contenidos a unos estudiantes desmotivados, lo que va en detrimento del desarrollo de su juicio crítico y el ejercicio reflexivo. A veces, estamos tan preocupados por cumplir con nuestras programaciones y rellenar memorias e informes de forma efectiva, que el fin último de la educación se desvanece y con ella, el aprendizaje significativo.

4. LOS CONTENIDOS Y SUS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

A continuación se exponen las consideraciones y reflexiones derivadas del módulo específico de dibujo, imagen y artes plásticas. Para ello se debe tener en mente que los contenidos que se despliegan en este apartado están relacionados con los del módulo común.

De algún modo, en esta sección se pretende justificar la relevancia de la educación artística y estética, tanto en su faceta teórica como en la práctica, para el desarrollo satisfactorio de un aprendizaje holístico adaptado a las necesidades y requerimientos de la actualidad.

4.1. Una historia de la educación estética y artística en Occidente

Realizar una revisión historicista de la educación del arte y de las más relevantes teorías de la estética, nos ayudará a arrojar luz sobre cuestiones que hoy en día se plantean en la educación. Estas reflexiones y afirmaciones defienden la idea del arte y la estética como método de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de la creatividad y la expresión artística como una actividad inherente al ser humano, a su civilización y su socialización. En definitiva, a la educación de las personas.

Son muchos los pensadores que, en otros términos, se han preguntado ¿para qué sirve el arte? Esta cuestión ha sido abordada desde diversas ciencias o pseudociencias y a cada una de ellas le interesa un aspecto en particular del arte. Afinemos algo más. La antropología y la sociología estudian el objeto de arte como medio de conocimiento de un grupo social o del individuo; la psicología usa la expresión artística y creativa como método del conocimiento de la mente humana; la historia del arte analiza el hecho histórico y el hecho estético de forma conjunta (Fernández Arenas, 1982). En mi opinión, caben incluso las miradas de otras disciplinas como la semiótica y la lingüística, en cuanto que participan directamente de la obra en el proceso de creación y de interpretación.

En cierto modo, la expresión artística sirve de medio de conocimiento del entorno natural, ayuda a integrar y reconocer las emociones, casi de un modo terapéutico, y vale de pista de

despegue de la percepción de la realidad ¿cabe entonces alguna duda de la importancia que encierra la estética y el arte para el desarrollo del ser humano y su educación?

4.1.1. Los orígenes

En la Grecia y la Roma clásicas, el arte era valorado como instrumento educativo, para conservar la cultura pero no por su valía estética. Las ocupaciones artísticas eran poco dignas y se reservaban a los talleres familiares (Efland, 2002). En la actualidad sucede lo contrario, estas profesiones están muy dignificadas y estructuradas de modo que cualquiera que tenga habilidad o interés pueda formarse en ellas, la dificultad hoy en día recae en su finalidad y su funcionalidad más que en su valía estética.

El primero en pasar de soslayo por cuestiones estéticas fue Aristóteles, quién recoge el dibujo como una de las materias para observar y analizar la belleza de los cuerpos. Durante el Medievo no se encuentran grandes ejemplos, la enseñanza de las artes se realiza de forma heredada y en talleres de artes útiles.

Quizá el primer gran personaje en preocuparse por establecer espacios dedicados a la creación artística fue Giorgio Vasari. En 1561 funda la Academia de dibujo en Florencia. La perspectiva, la anatomía y el análisis de la naturaleza son algunos de los objetos de estudio de esta academia humanista. Para el estudio del arte, Vasari usa un método biográfico, es decir de vidas de artistas. A partir de entonces, la figura de artista se concibe de una forma nueva, destaca por encima del taller y se diversifica el entendimiento entre arte y artesanía. Aparecen modelos educativos adaptados a la nueva figura del genio que va tomando fuerza. Así, surgen las primeras academias que no eran escuelas de arte con un currículo cerrado sino que los alumnos acudían a observar, compartir y discutir sobre arte y sus teorías. Durante la experiencia docente el mayor deseo fue el intento de reproducción de estas actividades dialógicas.

Como se ha estudiado en la materia de la especialidad Aprendizaje y Enseñanza de Dibujo Imagen y Artes Plásticas, la metodología que primaba para la educación artística era la secuenciación. Leonardo da Vinci en su Tratado de Pintura incide en que hay que educar a los artistas en el proceso, representando una progresión de formas sencillas a formas más complejas. Esta idea de la secuencia ha permanecido incluso hasta la educación plástica y visual actual. No obstante, hoy en día el arte contemporáneo no se rige por los mismos principios que en el Renacimiento. Los fines del pintor renacentista estaban muy definidos, tenía que llegar a realizar composiciones armónicas; sin embargo, los objetivos del artista contemporáneo se han difuminado; esto evidencia lo desfasada que se encuentra nuestra educación con respecto a la sociedad.

Durante el Renacimiento se desarrolla el sistema de mecenazgo. En mi opinión, la figura del mecenas es fundamental para el desarrollo del arte, los artistas y su proyección. Históricamente, han existido personajes que se encargaban en cierto modo de validar las obras de arte gracias a su estatus socioeconómico y de poder. El término mecenas parece estar anclado en el pasado, sin embargo, es tremendamente actual. Hoy por hoy, esta figura se ha convertido en agentes culturales como galeristas, comisarios, críticos de arte o conservadores de museo ¿Qué habría sido del arte sin Gertrude Stein, Harald Szeeman o Helga de Alvear? Nuestros alumnos al término de su formación se toparán con la necesidad de crear redes de trabajo en las que intervendrán estas figuras de manera inevitable. Por ello, se presenta esencial para las enseñanzas superiores en artes plásticas y diseño la aplicación del aprendizaje cooperativo y por proyectos.

Un buen ejemplo de este control del poder sobre el arte es la familia Medici de Florencia, que favoreció notablemente el desarrollo artístico y arquitectónico del momento gracias a sus Academias, donde se fomentaban la competitividad y posibilidades expresivas de los artistas. Este sistema de mecenazgo y academias trajeron consigo una importante evolución de las enseñanzas artísticas.

En el Concilio de Trento, se apoya la idea de que el arte es un instrumento poderoso de influencia en el espíritu, y con la reforma protestante la escuela humanista comienza a extenderse por los estados germanos.

Como en Francia, en España tampoco hubo academias de arte al uso italiano. No obstante, hubo grandes intelectuales y artistas, como Francisco Pacheco. Dada la importancia que se expresa en la normativa de destacar a personajes o referentes artísticos regionales, hay que mencionar al pintor y tratadista cordobés Antonio Palomino, a veces apodado el Vasari español. En su faceta como escritor trata la teoría y la práctica de la pintura, el texto que destaca por ser una fuente fundamental para el estudio de la historia del arte español de la segunda mitad del siglo XVII y principios del XVIII es *El parnaso español pintoresco laureado*. Esta obra se compone de doscientas veintiséis biografías de pintores y escultores que trabajaban en España en el momento.

Se entiende de este repaso, que empiezan a aparecer las academias y las primeras formas de educación artística que se detienen en el proceso productivo puramente técnico, será durante el próximo siglo cuando broten teorías que sustentan nuestra labor como docentes.

4.1.2. *El juego de la estética*

Demos entonces un pequeño salto en el tiempo. A finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX se acude a transformaciones de inmenso calado social, económico y cultural que tienen su

origen en tres revoluciones de distinto índole: La Revolución Industrial, fomentada por el espíritu científico del último siglo; La Revolución Francesa y Americana, con el fin de romper con la desigualdad y el sistema autocrático; y por último, La Revolución Cultural o Romanticismo, para cuestionar el racionalismo imperante en el siglo XVIII. (Efland, 2002)

Los primeros en discrepar de las teorías racionalistas fueron los empiristas británicos John Locke y David Hume. Tras el predominio científico de la Industrialización, las artes volvieron a ser reivindicadas como una fuente importante de alimento del espíritu necesario para el bien social. Gran Bretaña lideraba el progreso tecnológico industrial, por ello surgen algunos detractores como Hume, con sus disertaciones sobre el gusto. Precisamente, el desarrollo del gusto estético es el ámbito de enseñanza que nos ocupa, por lo tanto es necesario plantearnos ciertas cuestiones que sirvan para clarificar el quid de la importancia de la educación estética.

Fue el fundador de la Enciclopedia, Denis Diderot, quién insistió en la carencia de sentido de establecer normas rutinarias en el aprendizaje del arte y entendió el flaco favor que le hacía a la figura de genio. Se preguntaba Diderot ¿dónde y cómo se aprende a sentir? David Hume le ayuda a resolver sus inquietudes, diciéndole que hay que cultivar el gusto a través de la observación de buenos referentes artísticos y de la inhibición de prejuicios. Desde mi perspectiva, el gusto no solo se cultiva, sino que se adquiere y está condicionado por el macrosistema, el entorno, la sociedad y la cultura ¿nos gustan acaso, en la cultura occidental, los “gatos de la fortuna” japoneses o nos resultan algo *kitsch*? Con esto se quiere demostrar que el gusto tiene implicaciones emocionales, culturales e incluso místicas que nos incitan a hacer valoraciones de juicio de las cosas. Estos juicios no tienen por qué coincidir de un individuo a otro, lo universal es que causen emociones y sensaciones. En el arte contemporáneo entran en juego corrientes conceptuales que generan gusto estético e intelectual, en este caso el gusto trasciende a lo visual y tangible. ¿Cómo se explica sino el éxito de obras como *Merda d'artista* de Piero Manzoni o las manifestaciones del Accionismo Vienés? Es el gusto por arte de lo abyecto.

Nuestra responsabilidad es promover el gusto por el arte en los alumnos. La educación estética refuerza la capacidad de razonar y de reflexionar sobre diversidad de cuestiones, pues está abierta a la interpretación. El desarrollo del gusto ayuda a mejorar la educación en valores morales y éticos, como la responsabilidad en el consumo. El arte nos proporciona un disfrute estético y nos aparta del interés económico. Con relación a esto, en los objetivos de la unidad se refleja la importancia de suscitar el interés por la historia de la fotografía, lo que está íntimamente ligado al fomento del gusto por las manifestaciones artísticas o por otro lado el desarrollo del juicio crítico con respecto a estas.

Hablando de economía, un fenómeno influyente en el desarrollo de la educación artística, fue la extensión del mecenazgo a la clase media. Aparece un nuevo público del arte y un coleccionismo de objetos de diseño, mobiliario, grabados, etc. Esto significa que el arte había entrado en el mercado global, de pronto, no era solo asunto de unos pocos burgueses y adinerados. Se produce la decadencia del arte elevado. Las academias de bellas artes se ven inmersas en la búsqueda de metodologías de enseñanza que combinen el arte y la tecnología, que no formasen únicamente a diseñadores industriales o a artesanos, sino a una figura de artista integral, al genio. Hasta la fundación de la Bauhaus no se encuentra un modelo de escuela que se adapte mejor a esta idea (Efland, 2002).

Inmanuel Kant en la *Crítica del juicio* (1790) afirma que no se puede aprender el talento para producir algo que no tiene reglas, la regla de las bellas artes es el propio genio, en sus palabras:

El genio es el talento (don natural) que da al arte su regla. Como el talento o el poder creador que posee el artista es innato, y pertenece por tanto a la naturaleza, se podría decir también que el genio es la cualidad innata del espíritu (ingenium), por la cual la naturaleza da la regla al arte. (Kant, 1999: 133)

Por lo tanto, para Kant, las bellas artes solo pueden ser transmitidas de un genio a otro genio. El talento es condición indispensable para crear un objeto artístico bello, además de la educación estética y la razón. En definitiva, para Kant *las bellas artes exigen, pues, el concurso de la imaginación, del entendimiento, del alma y del gusto.* (Kant, 1999: 145). La combinación de estas cuatro facultades, conducirá al éxito. La libertad de expresión, la originalidad de las ideas, el juicio estético que ayude al artista a corregirse a sí mismo y el espíritu que infiera al objeto de arte un carácter seductor, son las características más valoradas de los artistas. No obstante, se entiende que deben existir unas directrices académicas que sirvan de guía para la elaboración del producto artístico, no tanto del buen hacer técnico como de la capacidad de expresión oral y escrita. Kant, no será el único en afirmar esta necesidad de adquisición de destrezas comunicativas. En el desarrollo de nuestra unidad didáctica referentes fotográficos como Minor White y Otto Steinert, dicho sea de paso que ambos ejercieron la docencia, defienden a ultranza la capacidad de comunicación oral y escrita para la defensa del trabajo artístico mediante la teoría.

La pedagogía del genio aparece en el pensamiento Kantiano por primera vez de forma explícita y será una corriente recurrente en numerosos teóricos, educadores y pensadores hasta nuestros días. Un claro ejemplo de la defensa exacerbada de la pedagogía del genio es nuestro coetáneo, el inglés Ken Robinson. Para Robinson, todo ser humano posee talento, solo ha de encontrar su *elemento* y explotarlo (2011). Sin embargo, no ha sido Robinson el único en

denominar ese espacio de talento relacionado con un don personal “el elemento”. Ya en el siglo XVIII, William Blake en sus voraces críticas a su maestro Joshua Reynolds, se refirió al elemento en este mismo sentido.¹ *Se burlan de la inspiración y la visión, pero tanto entonces como ahora, la inspiración y la visión son, y espero que siempre lo sean, mi elemento, mi eterna morada.* (Reynolds, 2011: 175) El escritor, poeta y grabadista fue un fervoroso defensor de la figura del genio como un don innato que no se podía adquirir y que era inútil entrenar.

Desde mi punto de vista, la postura de Kant, algo más moderada que la de estos dos últimos personajes, puede ser aplicable en la actualidad. Sí desde la educación artística y estética se ofreciese libertad a los alumnos, fomentaríamos su creatividad y su sensibilidad, podemos apoyarles en su camino, explicando conceptos sencillos que amplíen su entendimiento y sirviéndoles como guías pero nunca coartándoles; como se ha señalado en numerosas ocasiones en clase; actuando como el jardinero que cuida su jardín y le acompaña en su crecimiento. Esta metáfora del jardinero comparado con el educador aparece repetidas veces a lo largo de la historia de la educación estética, algunos de los nombres que hacen uso de ella son Froebel e Itten, que dijo así: *El jardinero inteligente administra con cuidado su esmerada ayuda. Él sabe que su ayuda es pequeña, pero la fuerza y el poder de la naturaleza en cambio son enormes.* (Citado en Wick: 1998: 101)

En esta misma línea prerromántica de conciliación entre la razón y el sentimiento, se encuentra Friedrich Schiller, quien adopta una posición aún más transgresora que Kant. Schiller considera que la naturaleza de la educación del hombre debe ser estética, porque la estética es una cualidad común a todos los seres humanos y es lo que nos hace iguales. La educación estética es condición para el cambio político y la lucha contra la desigualdad. Esto convierte de inmediato al artista en educador, en el único capaz de tener una conducta ejemplar frente a la sociedad. En sus *Cartas sobre la educación Estética del Hombre*, Schiller hace una crítica a la razón ilustrada e invita a los hombres a curarse en sociedad, eliminando la escisión entre razón y sentimiento; entendiendo la belleza como una condición necesaria de la naturaleza humana.

Con el impulso del juego, Schiller aspira a un reino feliz, en el que se exima de toda coacción tanto física como moral, solamente la belleza puede dar al hombre un carácter social. ¿Qué más necesitamos para entender la trascendencia de nuestro ámbito en la educación? Estas disertaciones apoyan nuestra misión de defender la educación artística y estética como parte fundamental de la educación integral de los jóvenes, que les invita a entender mejor la realidad y

¹ Este volumen expone los *Discursos sobre arte* de Joshua Reynolds, junto a las anotaciones críticas que William Blake hizo al margen del texto del que fue su maestro. Reynolds abogaba por una pedagogía práctica basada en la norma y Blake creía firmemente en el genio y el talento innato.

relacionarse con ella. El utilitarismo económico y el pensamiento analítico que desproveía a los hombres de sentimiento, empujan a Schiller a tomar las riendas de un cambio de actitud frente a la vida en sociedad y la política. Las artes volvieron a ser reivindicadas como una fuente importante de alimento del espíritu, necesario para el bienestar social (Efland, 2002). Interpretemos el juego como la experimentación y la observación de la belleza, este juego desarrolla nuestra sensibilidad y juicio crítico, la humanidad debe vivir en un constante juego y así se producirá un aprendizaje en libertad (Schiller, 1795).

Sin duda, esto es a lo que debemos aspirar como docentes, se torna necesario el plantear el aprendizaje como parte de un juego que se frecuenta de forma libre y se produce de un modo espontáneo. En nuestro contexto esto se hará posible siempre que seamos capaces de inculcar la estética como una característica inherente al ser humano.

Entre los pensadores que beben del pensamiento de Schiller destaca, John Ruskin, que acude al arte como medio para mantener el equilibrio entre el progreso material y el espíritu. A través de textos más cercanos al lector, consigue hacer entender que las artes reflejan las condiciones del tejido social de una nación. El arte y los artistas deben dedicarse a los temas más nobles y alejarse de lo banal. De nuevo se confiere al artista un papel muy elevado en la sociedad. El objetivo del arte es evocar placer y su fin último es manifestar el espíritu creativo del universo. Para que el arte se produzca se tienen que dar dos factores: la percepción, que se puede aprender y enseñar, y la invención, que es un don divino que solo unos pocos reciben (Efland, 2002). Otra vez recaemos en la pedagogía del genio que apareció en los filósofos idealistas alemanes, la importancia de ese impulso innato que inyecta el espíritu en lo material y le confiere la chispa, la esencia o como diría Walter Benjamin, el aura.

En este contexto se debe hacer mención al concepto de lo sublime que expone Edmund Burke en *De lo sublime y de lo bello* (1757), pues representa muy bien lo que sentimos cuando observamos algo estéticamente bello en su más amplia acepción. Sin necesidad de que sea algo grandioso, es aquello que se comunica con el alma, es lo que *produce la emoción más fuerte que la mente es capaz de sentir* (Burke, 1987: 29). Puede que resulte simplista pero al pensar en lo sublime se viene de inmediato a la mente *El caminante sobre un mar de nubes* de Caspar David Friedrich ¿cómo es posible que una obra tan pequeña exprese tal inmensidad? ¿Cómo un personaje que da la espalda al espectador podía ser tan expresivo? Es el primer intento de invertir el estado natural de las cosas para generar desazón en el espectador. Esta sublimidad, es lo que se debería transmitir al alumnado, promover su sensibilidad por las obras de arte y que sean capaces de implicarse emocionalmente. Hoy en día existen multitud de oportunidades para participar en procesos artísticos, un paseo por la ciudad en el que nos topemos con una

actividad performativa, un pintor o músico callejero, ayudará a que se desarrolle el gusto por la experiencia estética, he aquí la necesidad de experimentar y entender el arte, para proporcionar un conocimiento sólido a través de la vida real. Por estas razones resulta muy acertada la postura del centro educativo donde se han realizado las prácticas, pues el aprendizaje no se reduce al espacio del aula sino que se organizan numerosas salidas, actividades y visitas que a veces son más nutritivas que un discurso magistral desconectado de la realidad.

En esta misma línea de la práctica activa del arte y observación de la realidad, y para completar este elenco de personajes influyentes en el área que nos compete, debemos comentar la labor de Johann Heinrich Pestalozzi, considerado el primer reformador de la educación a principios del siglo XIX. A causa de las guerras napoleónicas, Pestalozzi comenzó a abrir escuelas que promovieran los ideales educativos de Rousseau y buscó métodos para desarrollar el potencial de los niños.

Convencido, al igual de Rousseau, de que la naturaleza era la mejor maestra, pensaba que el fundamento de todo aprendizaje humano había de buscarse en las impresiones sensibles que la mente recibía de la naturaleza. La naturaleza era fuente de la verdad y la verdad se obtenía a través de los sentidos. (Efland, 2002: 121).

Así, se dio cuenta de que los estudiantes aprenden a través de la observación y qué mejor manera de observar que dibujando, el dibujo es necesario para todo el mundo; para él la educación estética era un fin en sí mismo.

Los escritos y estudios sobre la relevancia de la educación estética y artística proliferan y se diversifican las opiniones, surgiendo en el siglo XX diversos enfoques educativos acompañados de sus metodologías y escuelas. Durante el Romanticismo, hemos aprendido y desarrollado grandilocuentes términos (lo bello, el gusto, el genio, la inspiración, lo sublime, el alma) para intentar definir lo que de espiritual y desconocido tiene el arte. Sin embargo, es cierto, que no se encuentra una aplicación práctica hasta ejemplos como: el método Pestalozzi que no deja de estar asentado en cartillas y en dibujos mecánicos; más tarde, los jardines de infancia de Froebel basados en una serie de materiales didácticos que aplicaban un aprendizaje por descubrimiento, lo que él denominó “regalos y deberes”; o ya en el cambio de siglo, la novedosa concepción de John Dewey de que el aprendizaje parte del conocimiento previo del mundo, teniendo en cuenta que el entorno predispone al niño. Por eso, será durante la primera mitad del siglo XX cuando encontremos propuestas que concilien el espíritu estético y la corrección técnica (Bauhaus), o modelos transgresores de aprendizaje libre (Black Mountain College).

4.1.3. Educación Estética entre las guerras

La Primera Guerra Mundial fue el motor para la aparición de diversas corrientes que investigan formas de educación que fueran efectivas para la sociedad gracias a un incipiente progresismo. El gran éxodo de intelectuales de Alemania a Estados Unidos lleva consigo la introducción de disciplinas artísticas en los estudios superiores y comienza a notarse una orientación profesionalizante. Algunos de los personajes que se vieron empujados al exilio fueron Josef Albers, Mies Van der Rohe o Erwin Panofsky.

Arthur D. Efland distingue tres fases de desarrollo de la educación: la científica, la expresiva y la reconstruccionista (2002). La primera mitad del siglo es una etapa convulsa en todos los ámbitos de la sociedad; la depresión, los conflictos armados y la decadencia de los valores morales, promueven un acelerado cambio social y este cambio debía producirse desde la educación que había fracasado con procesos de enseñanza y aprendizaje estandarizados.

La corriente del movimiento científico es un enfoque basado en preceptos empíricos que se empieza a interesar por conceptos como la creatividad. Se intentan entender las actitudes artísticas desde una postura científica. Este grupo establece las bases para la investigación del talento y su relación con la inteligencia en general. Se proponen tests de medición de inteligencia, lo que podemos decir que no ha cambiado demasiado hasta nuestros días, donde la habilidad artística no se contempla como uno de los rasgos básicos de la inteligencia. Este enfoque está absolutamente reñido con el planteamiento de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples.

Esta corriente no se ocupa de la cuestión puramente educativa sino de aspectos psicológicos y del análisis de la personalidad de los individuos usando el dibujo como una proyección del yo. Un claro ejemplo de esto es el test del árbol de Koch.

En contraposición a la corriente del movimiento científico tenemos la corriente expresiva de la cual, surgirá el movimiento de la autoexpresión creativa. Esta tendencia tendrá una amplia repercusión en la creación de escuelas que han pervivido hasta nuestros días.

El caldo de cultivo de la autoexpresión creativa se encuentra en las escuelas progresistas norteamericanas de Greenwich Village, en los años 20. Se piensa que es un acierto aplicar la libertad de expresión, especialmente en la infancia, cuando los niños no se encuentran condicionados por el entendimiento y el arte les ayuda a comprender y relacionarse con su entorno. No obstante, resulta un tanto utópico pensar en la abolición de toda norma, algunas directrices no tienen por qué anular el crecimiento expresivo de las personas.

El germen teórico de la autoexpresión creativa la encontramos en la psicología freudiana. Se expone que la motivación de las personas reside en la parte inconsciente de la mente y se

entiende la represión como todo aquello que el sujeto autocensura cuando el yo está sometido a la sociedad. Para Freud el espectador admira el arte y le emociona pero no sabe el porqué.

Lo que tan poderosamente nos impresiona no puede ser, a mi juicio, más que la intención del artista (...). Sé muy bien que no puede tratarse tan solo de una aprehensión meramente intelectual; ha de ser suscitada también nuevamente en nosotros aquella situación afectiva, aquella constelación psíquica que engendró en el artista la energía impulsora de la creación. (Freud, 1970: 76)

¿Acaso no resultan familiares estos impulsos? De nuevo caemos en la compleja definición de ese algo interior que hace que se produzca el arte, se relaciona el hecho artístico con un acto de libertad de expresión psicológica que hoy en día relacionamos con la creatividad.

Adheridos a esta corriente ideológica de la autoexpresión creativa surgen los primeros movimientos de las vanguardias históricas, el *fauvismo*, el arte *naïf* y el expresionismo alemán. Lo que une a estos ismos es la reivindicación de una nueva forma de mirar, la búsqueda de la verdad en los ojos incorruptos de los niños.

Como se ha estudiado en esta materia, Natalie Cole cree que el proceso natural de la expresión creativa se debe producir sin coartarlo. Defiende que hay que encontrar motivos para que los niños (en nuestro caso adultos) se vean atraídos por las cosas. Puntualicemos ahora: para mantener a los estudiantes motivados es muy importante, buscar un nexo entre lo que hacen y sus vidas, así interiorizarán la actividad que desarrollen. En el ámbito artístico práctico esto resulta relativamente sencillo y aplicable; por ejemplo, si el objeto de la clase es dibujar una casa debemos contarles una historia atractiva acerca de la casa que les incite a imaginar y a interpretar ese objeto a su manera. Sin embargo, en el ámbito artístico teórico resulta algo más complejo, tendremos que estimularles e incitar su curiosidad por aprender conceptos abstractos, es muy útil el aprendizaje por descubrimiento y el uso de metodologías dialógicas que proporcionan un aprendizaje significativo. Este método pedagógico propuesto por Freire y vinculado a los diálogos socráticos, se considera el más adecuado para aplicar a la Historia del Arte y ha sido el desarrollado en la unidad didáctica con buenos resultados.

Volviendo a la corriente expresiva, Fanz Cizek, sea quizá la encarnación del profesor de la autoexpresión creativa. El método pedagógico de Cizek rechaza toda influencia adulta en el proceso de aprendizaje del niño, el profesor debe encargarse de que esté estimulado pero no intervenir. Debemos entender que en cada estudiante hay un artista de forma innata y en el adulto hay que recuperar a ese niño que vio el mundo por primera vez. En contraposición, Vigotsky dice que solo se produce el aprendizaje cuando hay interacción con las personas, como se ha comentado anteriormente, apuesta por un constructivismo social.

Los educadores de la autoexpresión creativa, como Natalie Cole, Franz Cizek o Florence Cane se centraron en la enseñanza infantil, ahora hemos de aplicar esto a los jóvenes y adultos con un grado de entendimiento mucho mayor y que han estado expuestos a posibles corrupciones sociales. ¿Cómo nos enfrentamos a esta situación? ¿Es beneficiosa la no intervención que propone Cizek?

Como se ha mencionado con anterioridad, es acertado hacer uso de estos métodos en edades tempranas, cuando el niño aún está liberado de presiones y represiones, por supuesto, no se debe inhibir su capacidad expresiva, al contrario hay que promocionarla a fondo, ya que la naturaleza sola no aporta este impulso creativo. El profesor debe actuar como mentor, aconsejar a los jóvenes y acompañarles en sus investigaciones personales de una forma afectiva, involucrándose e incitándoles a participar en el aprendizaje de sus compañeros.

Esta ideología de la autoexpresión creativa y de aprender a ser persona a través del arte, aparece en corrientes educativas como la “Escuela Nueva” o la “Educación por el arte” que teoriza, entre otros, Viktor Lowenfeld, quién propone el aprendizaje a través del descubrimiento, con metodologías inductivas.

Por último, con la corriente reconstruccionista vuelve a producirse un viraje en la concepción del arte y su función, ahora no es solo un elemento de expresión subjetivo sino que debe cumplir una función social. Según el filósofo y pedagogo John Dewey, el arte es un elemento que tiene que colaborar en la construcción social y debe crear lazos comunitarios. El arte pasa a estar al servicio de la ciudadanía, los reconstruccionistas declaran la necesidad de incluir la educación artística en el currículo educativo, pues es considerado un valioso recurso para resolver problemas de la vida cotidiana, formando parte integral de la vida humana (Efland, 2002). Este pensamiento se vio impulsado por la Gran Depresión de 1929.

Un aspecto de esta propuesta que resulta muy llamativo es el hecho de que se quieran romper las barreras entre asignaturas distintas, existe un ánimo integrador del conocimiento y del aprendizaje que parece un claro precursor de las competencias claves que reza nuestra ley educativa vigente. Si bien es cierto, se plantean dos enfoques distintos, la corriente reconstruccionista quiere que se interrelacionen varias materias en cada unidad didáctica y la corriente educativa actual quiere que cada materia englobe las ocho competencias en su programación didáctica, de modo que la finalidad en ambos casos es conseguir una educación integral. Para aclarar las ideas reconstruccionistas, me gustaría añadir una cita de Melvin Haggerty que se comentó en clase y que Efland recupera:

El arte como culto puede ser un obstáculo antes que una ayuda para el arte como forma de vida, y claramente así sucede en muchas ocasiones. El profesor de arte debe mirar

hacia las amplias y pobladas avenidas de la vida, hacia el hogar, la empresa y el mercado. Si el arte pretende ocupar el lugar que le corresponde en las escuelas como instrumento destacado y vital para la educación cultural, esta es la idea que debemos esforzarnos por clarificar y resaltar (2002: 303).

Confío plenamente en el poder educador que tiene el arte, no solo en niños y jóvenes en etapa de formación básica, sino para todas las etapas de la vida y todo tipo de personas, tanto en la faceta de productor como en la de espectador. Por ejemplo, ¿Quién hoy en día no ha disparado una fotografía? La fotografía, nos invita a observar con mayor detenimiento, a hacer una selección de la realidad, a extraer la belleza de las cosas y fijarnos en los matices. En suma, se cree que el hecho artístico y estético concierne a la sociedad en su conjunto y es un error elevarlo a las esferas más altas, pues su valor intrínseco se distorsiona en valor de mercado y de estatus social, en vez de centrarse en el beneficio social y educativo que contiene.

La Bauhaus es la primera Escuela Superior de Arte y Creación que se desarrolla a lo largo de los 14 años que dura la República de Weimar. Su modelo pedagógico marcó un hito que aún hoy no tiene parangón. Se podría decir que las ideas surgidas durante la Industrialización y el Romanticismo, se concilian y culminan en esta *Casa de la construcción Estatal*. Su fundador en 1919, Walter Gropius se nutre de intelectuales del siglo XIX, como Ruskin que advertía del peligro de la mecanización de la industrialización que desvirtuaba estéticamente las formas y creía en la importancia de los procesos creativos artesanales. Se recupera la utópica idea del arte medieval de la obra de arte total que disipase la ruptura entre arte y artesanía (Wick. 1998). Digo utópica porque en una sociedad avanzada y plural es de gran dificultad cumplir esta función holística del arte. Las catedrales góticas son una muestra de la integración armónica de arquitectura, escultura, pintura, diseño, mobiliario, funcionalidad, misticismo y espiritualidad; conforman un espacio al servicio del pueblo que tiene una finalidad social. Es un claro ejemplo de la intención holística que contiene la pedagogía de la Bauhaus. Así lo expresa Gropius en el Manifiesto de Fundación de la Bauhaus:

¡Arquitectos, escultores, pintores, todos debemos volver a la artesanía! Pues no existe un arte como profesión. No existe ninguna diferencia esencial entre el artista y el artesano. El artista es un perfeccionamiento del artesano. La gracia del cielo hace que, en raros momentos de inspiración, ajenos a su voluntad, el arte nazca inconscientemente de la obra de su mano, pero la base de un buen trabajo de artesano es indispensable para todo artista (1919).

Se extrae de estas palabras la base ideológica de la Bauhaus de conciliación entre técnica, tecnología, dedicación, funcionalidad, gusto y espíritu, sobre la que caminarán los profesores de

esta escuela. Si se aplicase estas premisas a las enseñanzas de diseño y artes plásticas, se debería orientar la materia hacia las nuevas tecnologías, sin olvidar inculcar la sensibilidad que requiere la creación artística. Al fin y al cabo, educamos en una sociedad renovada en continuo y acelerado desarrollo, que posee una ingente cantidad de medios para comunicar y aprender, por eso hay que preparar a los estudiantes con y para las herramientas del futuro, ofreciéndoles una formación integral. Se cree que conviene ofrecer a los alumnos una visión global de las producciones artísticas en todos sus ámbitos y de su utilidad tanto social como moral.

Otro factor que se considera importante es que todos los profesores eran, de un modo u otro, artistas; fueron seleccionados los mejores en cada modalidad. Así, persiste la necesidad que explicaba Kant de que solo los genios pueden transmitir las bellas artes y formar a otros genios.

Pero el aspecto que más interesa destacar en este contexto son los cursos preliminares que durante los tres primeros años de vida de la Bauhaus estuvieron en manos de Johannes Itten, después en manos de su colega László Moholy Nagy y por último de Josef Albers. Este curso inicial pretendía preparar al alumno mentalmente, se realizaban acciones de meditación, debatían cuestiones espirituales en un ambiente casi místico y realizaban una confrontación con su propio yo. Itten destaca tres objetivos que el curso preliminar debía desempeñar:

Liberar las fuerzas creadoras y con ello la capacidad artística de los estudiantes. (...) Los alumnos debían liberarse de todo convencionalismo muerto y animarse a su propio trabajo. Facilitar la elección de profesión por parte de los alumnos. (...) Con vistas a sus futuras profesiones artísticas, se deberían facilitar a los estudiantes las leyes fundamentales de la creación plástica. (...) Para mí era importante (...) el que los distintos temperamentos y talentos individuales se sintieran interesados. Sólo así se podía crear la atmósfera artística necesaria para los trabajos originales. (Citado en Wick, 1998: 88)

En esta última frase, Itten habla de la motivación de los estudiantes y de la individualidad de cada uno. Cada individuo percibe la realidad de un modo distinto, por tanto se interesa por cosas diversas y su fuente motivacional será también diferente. Precisamente, el fin último de la unidad didáctica arriba presentada fue la realización de un acto reflexivo en que los futuros fotógrafos rebuscasen entre los referentes fotográficos para encontrar su fuente de inspiración. Este acto de introversión parece un concepto clave que cuesta poner en práctica en una clase.

Josef Albers es una de las figuras clave no solo de la Bauhaus sino de la educación estética y artística occidental del siglo XX. Fue el primero en criticar el método cronológico en la enseñanza de arte, reprocha la necesidad de pasar por todas las etapas artísticas para poder hacer abstracción. A pesar de esta crítica, la educación superior del arte no ha superado este precepto, por el contrario, se piensa que en la Educación Plástica y Visual de secundaria esta concepción

cronológica del estudio pasa más desapercibida. Obviamente en la Historia del Arte se realiza un desarrollo lineal de los movimientos artísticos. Además dice Efland en referencia a la pedagogía de la Bauhaus en general: *por más que pretendiera liberar al estudiante del legado del arte, su rechazo a la tradición y su sesgo funcionalista imponían una ortodoxia propia* (2002: 320). Lo que se traduce en la necesidad de contar con un guion y establecer unas normas, aunque sean flexibles o innovadoras.

Después de este somero repaso por la historia del curso preliminar de la Bauhaus, cabe preguntarse ¿se debería preparar mentalmente a los estudiantes para el hecho estético? Resulta muy atractivo ese acto de reflexión, de entendimiento y de predisposición ante lo que se va a aprender. A veces, en el proceso de aprendizaje nos sueltan frente a las fieras sin avisarnos previamente de los conceptos o fenómenos que se van a abordar y la importancia que encierran. Es evidente que no podremos usar seis meses del curso lectivo como preparación mental, pero sí que encuentro conveniente el acto de reflexión con los estudiantes, por medio, por ejemplo, de debates para pasar a la práctica. En el campo, cuando se trabaja la tierra, se ara, se abona, se requiere de un entorno adecuado y un proceso de aceptación del terreno para ser sembrado, luego sí la preparación ha tenido éxito, esa semilla germina y crece. Este proceso es irreprochablemente extrapolable a la relación entre el profesor y el alumno. La prueba del éxito de estos cursos preparatorios fue su rápida extensión por escuelas de arte. En los años siguientes a la Primera Guerra Mundial, colegios y universidades implementaron la oferta educativa en artes visuales. Era habitual encontrar una formación básica y cursos generales sobre apreciación e historia del arte. Una novedad importante fue la implantación de la Historia del Arte como una disciplina académica (Efland. 2002).

Para completar este repertorio de personajes ilustres que han contribuido a forjar la educación artística debemos resaltar la figura de Wassily Kandinsky. A diferencia de Itten, Moholy-Nagy y Albers, la contribución de Kandinsky está centrada en los contenidos teóricos, papel similar al que desempeñó su compañero Paul Klee. Desde, 1911, empiezan a aparecer textos teóricos en los que trata cuestiones que aún carecían de explicación, de él se comentaba que *poseía la capacidad de formular sus conocimientos y deliberaciones como hipótesis, apoyar estas con lógica y... formularlas claramente, lo cual era de mucho provecho para su enseñanza*, (Citado en Wick, 1998: 167).

Kandinsky inyecta al arte de una atmósfera mística pero racionalizada. Esto se hace patente en toda su obra escrita, desde la teoría sinestésica de los colores hasta sus metodologías didácticas en dos direcciones (analítica y sintética). Defiende así la teoría: *La teoría es la luz que ilumina las leyes que han regido todo lo precedente* (Kandinsky, 1989: 24).

Ya que el campo de aprendizaje y enseñanza desarrollado se ciñe al marco teórico-histórico del arte, me voy a atrever a rebatir cierto concepto que tiene Kandinsky sobre la crítica de arte. Le doy la razón cuando afirma que los textos de la crítica del arte solo tienen valor en el pasado y nunca para el futuro y añade que el espíritu que conduce al futuro solo puede hallarse en la intuición, entendida como el talento intrínseco del artista (Kandinsky, 1989). Esta aseveración resulta, evidentemente, un tanto desfasada. La connotación de crítico de arte de Kandinsky ha variado notablemente hasta la actualidad. El crecimiento del mercado del arte ha producido una diversificación de sus agentes. Está claro que el historiador escribe sobre acontecimientos pasados y el crítico actual también (aunque más próximos), pero sus opiniones tienen un visible influjo en el discurso artístico.

El papel ejercido como docente de Historia de la Fotografía, hace que sea una ferviente defensora de la teoría crítica del arte para su buen desarrollo y su entendimiento. Uno de los recursos audiovisuales llevados al aula para debatir sobre estas cuestiones, fue un vídeo sobre el documentalismo fotográfico en el que el profesional Eduardo Momeñe expone sus ideas acerca de la relevancia de la existencia de una teoría crítica. Con esto, no se buscaba persuadir al alumnado para unificar opiniones, sino inexcusablemente practicar la crítica y la reflexión por medio del diálogo.

La gran fuga a Estados Unidos de artistas e intelectuales como Josef Albers o Erwin Panofsky, no se produjo únicamente desde Alemania, sino desde todos los focos amenazados por el nacionalsocialismo. Este hecho traslada el foco de interés artístico de grandes ciudades europeas a Nueva York. Sin embargo en 1933 en un paraje aislado a los pies de un lago en Ashville (Carolina del Norte) se funda una escuela de arte liberal.

Black Mountain College fue una escuela experimental de arte que se desarrolló como un lugar de encuentro y de intercambio; se podría definir como una comunidad autárquica. Un espacio que superó el concepto de estudio de las artes de un modo contemplativo y pasivo, y pasaron a la acción. Un centro sin consejo directivo ni personal fijo, organizados de forma horizontal y no jerarquizada. Esta activa participación de todos los miembros de la comunidad permitió una reforma integral de los métodos de enseñanza y aprendizaje. No había un sistema curricular al uso, con unos contenidos, una metodología y un sistema de evaluación, sino que se realizaban talleres y los alumnos hacían trabajos sin periodos de entrega previamente fijados. Digamos que era un proceso de aprendizaje espontáneo con una absoluta flexibilidad, cuyas ideas se pueden identificar con el movimiento de la autoexpresión creativa, aunque sea un fenómeno único en la historia de la educación artística.

Black Mountain College era una comunidad orientada a la convivencia en libertad, donde intervenían tanto profesores como alumnos en los procesos de enseñanza, propiciando el diálogo continuo entre las disciplinas artísticas. Es más, su pedagogía era el propio proceso de convivencia.

John Cage, profesor de esta escuela, escribió un decálogo en el que invita a absorber conocimientos desde la experiencia y la experimentación, a extraerlos también de todos aquellos que nos rodean, a alimentarnos de lecturas, cine y arte, todo esto será beneficioso para el desarrollo de las cualidades creadoras, pero nunca se llegará al éxito sin empeño, dedicación, trabajo y disfrute. La única regla es que no hay reglas, dice en el último mandamiento (Hirsch, 2014).

Esta escuela parece un reducto de creatividad e ilusión en un momento de depresión mundial. Es un hermoso ejemplo pero difícilmente aplicable y sostenible en la educación actual. ¿Acaso es necesario vivir retirado y anárquicamente para que brote el arte en las personas de forma natural? Hay un factor importante de talento intrínseco en todos aquellos que se proponen dedicarse al arte en cualquiera de sus manifestaciones, lo que está claro es que sin formación en la materia y perseverancia, no se conquista el éxito.

En suma, este modelo liberal de enseñanza nos puede brindar buenas ideas para realizar actividades en clase, con el fin de que los alumnos conciban los proyectos artísticos como un proceso completo, donde se pueden combinar técnicas y maneras de hacer (pintura, fotografía, video, literatura...), siguiendo la tendencia multidisciplinar del arte actual.

4.2. Enfoques y conflictos de la educación estética reciente

Una vez conquistada una parcela dentro de la educación global, surgen distintos métodos pedagógicos, aquellos que más nos interesan basan sus procedimientos en el fomento de la creatividad y la importancia del arte como medio de conocimiento de la sociedad. Este aumento de la diversidad y el desarrollo de la sociedad del consumo, de la información y del conocimiento, conducirá a una mayor teorización de aspectos concernientes al sector artístico que aún hoy perviven.

En primer lugar, la Educación por el Arte es una corriente que surge en Alemania en los años 20 y apoya la irrupción de la actitud estética en la educación, se encarga de la pedagogía en general y no exclusivamente de la educación estética. Encierra mucha importancia para nosotros, porque apoya la estética y el arte como una metodología de enseñanza y no como una materia más del currículo. Esta tendencia defiende que lo estético debe ser el principio de todo aprendizaje y toda enseñanza; así nos ayuda a reafirmar la relevancia que tiene este ámbito

para la educación en competencias y destrezas de los estudiantes, que aporta valores y capacidades para el desarrollo futuro del individuo en sociedad. Partiendo del arte y su historia podremos tratar temas de toda índole. La base teórica de esta corriente educativa fue *La educación por el arte* escrita por el crítico e historiador del arte inglés Herbert Read. Esta educación por el arte se vincula a la metodología pedagógica de las escuelas Waldorf.

Comenta Arthur Efland que Viktor Lowenfeld hizo más que cualquier otro teórico por dar confianza a los profesores de educación artística (2002); es más, dice que un profesor podría dar clases de esta materia sin tener gran idea de ella siempre que supiese motivar y conocer cuáles son sus capacidades en cada etapa de desarrollo.

Según Lowenfeld, *la enseñanza de técnicas o la adquisición de idoneidad en el arte tienen muy poca relación con el desenvolvimiento de la capacidad creadora* (Lowenfeld, 1890: 67), para él la capacidad creadora no solo tiene que ver con comportamientos constructivos y productivos, manifestados en acciones o realizaciones, sino también con la habilidad de crear nuevas ideas y generar nuevas relaciones entre las cosas. Dice que la creatividad solo puede ser desarrollada en etapa infantil, la idoneidad, sin embargo, a lo largo de toda la vida.

El hecho de crear es la recompensa misma que promueve la necesidad de seguir explorando (Lowenfeld, 1980) Los niños son creativos de forma innata, esta curiosidad les empuja a plantear preguntas constantemente. La educación de hoy en día parece haber invertido los papeles, el profesor es quien formula preguntas y el niño se debe adaptar a él. ¡Vaya paradoja! Una vez usurpada su creatividad, queremos que la exploten.

El pensamiento divergente genera respuestas imaginativas pues se formulan preguntas que no tienen una respuesta fija y concreta que pueda ser evaluable, sino que caben múltiples interpretaciones individuales válidas. Debemos preservar la expresividad individual, evitando modelos y actividades homogeneizadoras. Lamentablemente, tras la experiencia de prácticas docentes se cree que el pensamiento creativo no está muy presente en los proyectos de la mayoría de los docentes. Resulta contradictorio pero a veces la forma de enseñar el arte anula la capacidad creadora y a la contra, programas que pretendan potenciar la creatividad pueden desfavorecer el desarrollo del arte (Lowenfeld, 1980).

El final de la Segunda Guerra Mundial posibilita la vuelta de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. Los teóricos de esta escuela habían sentido la necesidad de reflexionar sobre los procesos que llevaron a consolidar la sociedad capitalista. De esta atmósfera surge el pensamiento filosófico de Herbert Marcuse quien lideró los movimientos contestatarios de los años sesenta, como el anticapitalismo, el movimiento hippie, el feminismo o la convulsión de la Revolución del 68. Marcuse parte de la hipótesis de que el sujeto no es libre, y que estamos

anestesiados por la cultura del mercado; la recuperación de la libertad se fundamenta en el activismo estético. *Toda auténtica obra de arte debería ser revolucionaria* (Marcuse, 2007: 54). Entiende el arte como un medio para la denuncia social que debe estar comprometido con su realidad, invita a luchar por la emancipación de la sensibilidad estética, a través de los lenguajes del arte; esto se traduce en la trascendencia de la educación estética para el desarrollo satisfactorio de la vida del hombre. En este sentido, un docente debe ser riguroso con la imagen que proyecta a los alumnos, el descubrimiento de incoherencias entre discurso y praxis puede volverse en contra de uno, produciendo una falta de autoridad intelectual y la posible pérdida del interés de los alumnos por incredulidad.

En contraposición a corrientes que elevan el arte como integrador y liberador social e individual (la autoexpresión creativa, la antroposófica, la reconstruccionista, la “Educación por el arte”, la “Escuela Nueva”); la Educación Estética Basada en la Disciplina (DBAE) niega que el individuo sea un ser creativo por naturaleza, la creatividad se adquiere con el trabajo y la dedicación. Se critica enérgicamente a Lowenfeld, defendiendo que los logros del niño no serán posibles si no hay una adecuada enseñanza.

La educación artística que se imparte en la actualidad, se alimenta de la organización del currículo y programaciones didácticas que se desarrollaron bajo las premisas de la DBAE. La rigidez de lo académico y falta de flexibilidad en las aulas es una de las consecuencias que ha podido tener la influencia de la disciplina. Sin embargo, se piensa que la combinación de la modalidad expresiva y académica, podría ser una gran solución para el desfase que vive nuestro sistema educativo. Es cierto que existe la necesidad de tener un guion pedagógico y unas actividades programadas, pero estas pueden ser de tipo inductivo para propiciar una actitud autónoma en los alumnos, a la vez que se tratan los contenidos que se reflejan en el currículo académico.

Son numerosos los estudiosos e intelectuales que han tratado desde diversas perspectivas la creatividad, a pesar de no ser un concepto novedoso pues las primeras referencias a este término aparecieron en el periodo prehelénico. No obstante, los griegos no le daban el mismo significado a esta palabra que nuestros coetáneos Robert Sternberg y Howard Gardner. El concepto de creatividad ha versado profundamente, ya no es una capacidad innata de las personas que se ve mermada por el agente social, sino que se corresponde con la capacidad de aportar soluciones originales desde el conocimiento de lo artístico (Marín, 2003). Esta forma de entender la creatividad no dista demasiado de la definición de Robinson, *El proceso de tener ideas originales que tengan valor* (Robinson, 2011: 48). Se considera que se ha de formar a los profesionales de las artes plásticas y el diseño bajo esta premisa de aportar soluciones valiosas.

Por otro lado, de acuerdo con el “enfoque de la cultura visual”, el abanico de contenidos que se recogen son inmensos y no solo aquellos que trata el arte. La cultura visual es toda aquella imagen que sea forma de expresión de algo y sea exhibido por cualquier medio, bien sean medios de comunicación masivos o bien en una pared de una cueva bereber. Entendamos entonces que el enfoque de la cultura visual quiere englobar todas las manifestaciones posibles que contienen en sí misma la expresión de cultura, creencia o valor, y han sido realizados en un determinado contexto histórico, social y político. Por tanto, concluye Marín en la imposibilidad de encontrar algún elemento que se halle fuera de este concepto de cultura (2003).

No se puede hablar de cultura visual sin entender la interculturalidad, la capacidad de interconectar culturas, no podemos quedarnos anclados en una sola expresión cultural, la nuestra, en un mundo globalizado. Este enfoque resulta desde la perspectiva propia, muy valioso y necesario, como se ha observado en la legislación, se subraya la importancia de ofrecer referentes locales a los estudiantes ¿no debería suscitar el mismo interés el aportar referentes y puntos de vista diversos? Como consecuencia del desarrollo de la globalización y los movimientos migratorios, en las aulas nos encontramos con una gran heterogeneidad en el alumnado. Por esta razón, se considera primordial adaptarse a esta posición de la cultura visual para atender a la diversidad y no herir la sensibilidad de los jóvenes.

Al hacer una recapitulación global de este capítulo nos damos cuenta que los paradigmas que estudiamos y en los que nos basamos para justificar la importancia de la educación estética hoy en día son compatibles entre sí. Es posible la conciliación de varias de estas metodologías y teorías, adaptándolas al contexto, para lograr el éxito social y educativo. Si adecuamos el aula (Montessori), tenemos en cuenta las diversas inteligencias que pueden poseer los individuos (Gardner), afilamos el gusto estético (Romanticismo), liberamos y promovemos la creatividad (Cizek y Lowenfeld), integramos modalidades artísticas (Bauhaus), ampliamos su prisma cultural (Cultura Visual) y de vez en cuando rompemos las reglas (Cage versus DBEA); conquistaremos la educación estética y se conseguirá la adquisición de los objetivos generales de la etapa.

En definitiva, no cabe duda de la relevancia de la aportación de las enseñanzas artísticas para la formación integral de las personas ¿Seremos capaces de convencer a aquellos que no lo creen?

4.3. Complementos de formación artística y estética

En la actualidad contamos con multitud de recursos que sirven para complementar la función formativa. Las enseñanzas artísticas, generalmente no cuentan con el apoyo de materiales didácticos tales como libros de texto o programaciones prefabricadas, sino que la

elaboración de estos recursos quedan en manos de los docentes. Para ello, contamos, por ejemplo, con numerosísimas herramientas de uso gratuito (software libre) a las que pueden acceder los centros educativos con relativa facilidad. A pesar de las comodidades que nos ofrece la era digital, en ocasiones, los ánimos de progreso del centro no se focalizan en el uso de este tipo de herramientas de código abierto, sino en aquellas que los alumnos usarán en su desempeño profesional, al término de sus estudios. Un ejemplo vivenciado es la adquisición de ocho dispositivos Mac que lamentablemente se encontraban en desuso por no poseer presupuesto suficiente para adquirir los programas de edición requeridos. En mi opinión, lo importante es ofrecer a los estudiantes una variedad de instrumentos e información, que les ayude a desarrollar destrezas maleables en función de sus necesidades laborales.

Según Rosa María Ávila, el arte y su historia aparece en el currículum obligatorio en *unas breves pinceladas en los libros de texto, donde las obras de arte ilustran los textos pero sin describirlas, sin explicarlas y mucho menos interpretarlas* (Citado en Sobrino, 2011: 2). Esto evidencia la necesidad de enaltecer el papel de la educación artística desde la educación básica.

En lo que se refiere al currículo, se ha podido comprobar la preocupación de los docentes por los consecutivos cambios normativos y la imposibilidad de adaptarse a ellos en un breve periodo de tiempo. A mediados del mes de marzo se publicó el borrador de itinerarios para los Bachilleratos, que debiera ponerse en funcionamiento el curso lectivo 2015-2016 en 1º de Bachillerato. En lo que respecta a la modalidad del Bachillerato de Artes Plásticas, ha sufrido una reducción del 50% de las horas lectivas en Dibujo Artístico I, Dibujo Técnico I y Volumen I, invirtiendo estas horas mayoritariamente en Segunda Lengua Extranjera y Cultura Científica (2015: 3). Resulta llamativo que hubiese desacuerdo en la totalidad del profesorado de la Escuela de Arte, con respecto a la nueva organización del currículo del Bachillerato de Artes. Quizá este desacuerdo responde a la distancia entre la administración y la voz de los docentes en activo que son quienes mejor podrían guiar estos cambios curriculares, pues conocen de primera mano las necesidades del alumnado.

En el caso del ciclo formativo de grado superior de Fotografía, sus enseñanzas mínimas se establecen en el Real Decreto 1432/2012 y no sufrieron cambios notables con respecto a su predecesora de 1995. No obstante, han sido detectadas algunas carencias en este módulo formativo en lo que a conocimientos precedentes de historia e historia del arte, que ayuden a desarrollar los contenidos. Probablemente esta discordancia de niveles y preparación se deba a la pluralidad de procedencias educativas y profesionales de los estudiantes.

Es opinión generalizada de los alumnos de todos los cursos y materias (en las que se ha participado) que hay una falta de interés visible hacia las materias teóricas y de historia. En más

de una ocasión los alumnos comentaban que están en contra de tener que cursar este tipo de asignaturas, que no entienden para qué les sirven si ellos lo que quieren es invertir su tiempo en el laboratorio de fotografía o frente al ordenador, diseñando. Bajo mi perspectiva, este problema es más grave de lo que parece a simple vista ¿Qué sustento le van a aportar a su obra estos futuros fotógrafos y diseñadores si no saben o se interesan por lo que les ha precedido? Para mí, resulta obvio que un fotógrafo sepa reconocer si una fotografía es pictorialista o documentalista y los usos que se le ha dado a cada tipología de fotografía, sino ¿cómo va a defender su obra? ¿Cómo va a reaccionar frente a un encargo, si no tienen cierto bagaje en la materia? Es necesario. Aunque sea con el objetivo de no repetir lo que ya se ha hecho, de tener referentes e imprimir a su trabajo de cierta solidez y originalidad.

Las expresiones artísticas son una herramienta valiosísima para incentivar la reflexión acerca de cuestiones éticas y morales que trata la educación en valores. El arte actual se ocupa de asuntos de la actualidad, como el medioambiente, la política, o la identidad.

Un tema de gran calado social y que actualmente aparece de forma destacada es la igualdad de oportunidades entre los géneros. En el desarrollo de la unidad didáctica anteriormente descrita, se insistió en esta idea a través de la fotografía de moda y de forma más concreta desde la obra fotográfica de Helmut Newton. La igualdad de género se advertía un tema de interés para el grupo-clase; por ello, se procuró tratar de forma más profunda a través de la explicación de cuestiones que atañen a la historia del arte, permitiéndoles manifestar sus opiniones de forma libre.

Lo cierto es que ha habido grandes mujeres artistas, pero sus obras en ocasiones han sido atribuidas a varones. No obstante, desde el siglo XIX la educación femenina acostumbraba a adoptar algún tipo de educación artística, pues se entendía como una virtud moral. Así a mediados del siglo las mujeres ingresan en la profesión docente para impartir cuestiones relacionadas con el arte. Esta herencia conduce a la revolución silenciosa de la irrupción de las mujeres en las universidades (Esteve, 2003). Inteligencias femeninas despuntan en el desarrollo de metodologías pedagógicas, esencialmente dirigidos a la educación infantil, como María Montessori, una de las mayores referentes para la Escuela Nueva. Sus procedimientos están basados en la liberación de la creatividad del niño, generando un entorno estéticamente atractivo. Durante el siglo XX son muchas las artistas e intelectuales que salvaguardan la figura de la mujer en el arte. En 1972, dos artistas de éxito, Judy Chicago y Miriam Shapiro, desarrollaron el proyecto educativo *Womanhouse*, como un refugio de creación femenino. Esta iniciativa se sustenta en teorías del arte femenino de Linda Nochlin, quien se preguntó aquello de *¿Por qué no existen grandes mujeres artistas?* No se trata de realizar un repaso por las

representantes del arte feminista, pero se presupone importante no perder de vista esta perspectiva. Los roles femenino y masculino, están aún lejos de vencerse y como docentes podemos contribuir a este cambio de mentalidad que no ha hecho más que brotar. La mejor manera de conseguir que se interioricen estos conflictos de valores es de un modo ilustrativo, desde la imagen.

Como hemos visto, la educación estética se sustenta gracias a innumerables postulados que se han ido formulando a lo largo de los siglos, y que afirman que la expresión estética y creativa es indisociable al desarrollo del ser humano. Todas las personas de todos los niveles culturales y sociales, de todas las edades y en todos los contextos, usan el arte y la imagen como medio de expresión de su entorno y su preocupaciones (sociales, místicas y religiosas, culturales, políticas, etc.), bien sea un niño en etapa esquemática, el pintor de cámara de Carlos IV o el artesano de un pueblo del Medievo, todos ellos sienten la necesidad de ejercer su capacidad creadora. Del mismo modo, existe la necesidad de saber descifrar e interpretar dichas imágenes para generar una comunicación fluida, basada en un aprendizaje recíproco y significativo. ¿Y qué mejor complemento para el aprendizaje que el arte?

4.4. La innovación y la investigación educativa

Son infinitos los aspectos que se pueden tratar desde la innovación educativa (la vida en el aula, la comunidad educativa, la formación del profesorado o la organización de centros), siempre y cuando sea un tema fundamentado en una dificultad real y que tenga una finalidad concreta, generalmente, una mejora educativa.

La innovación crea conflictos entre algunos miembros de la comunidad educativa pues altera su realidad vigente; por esto, hay sectores de dicha comunidad que se muestran reticentes a los cambios y no confían en la innovación. La innovación siempre va acompañada de una intencionalidad, de una carga ideológica, ética y afectiva. En definitiva, se trata de una lucha en contra de lo rutinario que debe librarse colectivamente.

Los docentes necesitan una continua actualización e información que no puede provenir de otro sitio que de la misma innovación. En ella se identifican las dificultades y problemáticas para las que el sistema educativo no está preparado. La formación permanente del profesorado permite adaptarse a las diversas necesidades educativas y para llevar a cabo esto con éxito debe haber buena disposición por parte de los docentes.

Como se afirma en el informe de la Unesco *La educación encierra un tesoro*, cuya introducción fue escrita por Jaques Delors (1997), se enumeran los tres factores básicos para que se produzca una educación adecuada: aprender a ser, aprender a hacer, y aprender a

conocer. Estas tres formas de aprendizaje se traducen en conocimientos, procedimientos y actitudes, las cuales han de estar en constante revisión.

Tengo el convencimiento de que es necesario investigar e innovar en materia educativa ya que a la vista de todos está que los sistemas educativos han evolucionado por detrás del veloz desarrollo que ha sufrido la sociedad y la tecnología, teniendo como consecuencia la Sociedad de la Información y la Comunicación.

La mayor parte de innovaciones educativas en nuestras aulas se llevan a cabo gracias al profesorado que aplica nuevos métodos de actuación que vienen definidos por el perfil del alumnado y de la propia asignatura. Esto produce que cada innovación tenga unas características muy distintas y que se vea condicionada por muchos factores; como, contar o no con el apoyo de la administración, con el de la dirección del centro educativo o con los recursos necesarios. A pesar de estas variables, creo que está en manos del docente convencer de esta necesidad real. El profesor debe ser el motor que haga cambiar las mentes de la comunidad educativa para desanclarnos del pasado, para deshacernos de la lastra de unas clases unidireccionales en las que el alumno es un mero oyente pasivo y apenas interviene. Gracias al nacimiento de esta tendencia hacia la innovación para la mejora educativa, estas condiciones son cada vez menos habituales.

Hace unas semanas leía con alegría una gran iniciativa. Un colegio jesuita de Cataluña, había decidido eliminar los exámenes de su metodología pedagógica, realizando un proceso de enseñanza y aprendizaje por proyectos, evaluando la adquisición de las competencias básicas y transfiriéndolas a calificaciones por medio de algoritmos. Se ha comprobado que ahora los chicos y chicas están más motivados, muestran gran interés en lo que hacen y por lo tanto, en aprender. Lo más sorprendente de todo, no encuentran el momento de volver a casa (EFE, 2015). A colación de esto, pienso que una mayor flexibilidad en las estructuras educativas, ayudan a los estudiantes a desarrollar aquellos talentos innatos o propios que cada uno tenga. En contraposición, a veces vivimos una triste tendencia de homogeneización en las aulas. Desde mi inexperta opinión, los controles rutinarios minan la motivación y por lo tanto el interés y la creatividad. Sigmund Freud, cuando era niño, era el alumno aventajado de la clase y por ello sus maestros decidieron dejar de examinarle. Entonces, ocurrió algo inesperado, sus avances fueron aún mayores con respecto a los de sus colegas (Gardner, 2010), ¿no es esto atención a la diversidad e innovación?

Uno de los descubrimientos más importantes que he llevado a cabo a lo largo de estos estudios de máster ha sido el concepto de clase invertida o *flipped classroom*. Generalmente los docentes aprovechan las horas lectivas para impartir clases teóricas a los alumnos y alumnas,

dejando las actividades y prácticas como una labor a realizar de forma autónoma por parte del alumno, de modo que los estudiantes se encuentran abrumados por un gran volumen de tareas para realizar en casa y para más inri, sin el apoyo del docente. Por el contrario, este método propone que el alumno visualice un vídeo de forma autónoma o en clase (en ocasiones filmado por el mismo docente y en otras ocasiones, usando material localizado en la web) en el cual, se tratan cuestiones y contenidos teóricos. Esto permite aprovechar el tiempo lectivo en la solución de dudas y preguntas que hayan surgido viendo el vídeo. De esta manera, se ocupará el inicio de la clase a aclaraciones y apoyo al entendimiento de esos contenidos mostrados, pasando, en segundo lugar, a realizar las actividades en presencia del docente pudiendo recurrir a este y solucionando sus dudas de forma efectiva. Asimismo, el discente podrá acudir al vídeo tantas veces como quiera adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Por otra parte, se presupone que es un método que funcionará en todos los niveles educativos, beneficiándonos de la familiaridad que tienen los jóvenes de hoy con las tecnologías y captando su atención a través del uso de sus propios dispositivos para reproducir el vídeo o bien usando los recursos audiovisuales con los que cuente el centro. En mi opinión, estas prácticas sacarán a los estudiantes del letargo en el que están sumidos, como consecuencia de los errores del sistema educativo.

El exceso de información a la cual tenemos actualmente acceso está absolutamente desaprovechado. Se entiende que la educación de hoy en día debe centrarse en ofrecer recursos a los alumnos para desenvolverse a diario en una vida activa. Esto es enseñarles a extraer información válida, a seleccionarla y comprenderla. No he tenido aún suficiente experiencia docente, pero considero que las herramientas TIC están infrautilizadas e infravaloradas en las aulas, quizá por miedo a que causen distracciones. Por el contrario, se puede mostrar a los alumnos cómo hacer un buen uso de ellas, ¿cómo puede ser que un centro educativo donde se imparten enseñanzas superiores y ciclos formativos no cuente con una plataforma como Moodle, donde haya una interacción virtual e intercambios entre alumnos y profesorado? Es evidente la necesidad de seguir impulsando el desarrollo de las tecnologías para conseguir una educación de calidad.

En lo que a investigación se refiere, es una lástima que experiencias e información tan valiosa como la vivida a diario en los centros educativos por los docentes, no se vuelque en artículos de investigación que ayuden a esclarecer cuestiones sobre pedagogía y sobre educación artística. Digo esto basándome en que durante la experiencia de prácticas, no se ha conocido ningún docente que se vincule a la investigación educativa. Esta infra-actividad investigadora afecta a toda la comunidad educativa y mina las posibilidades de mejora.

5. CONCLUSIONES

Mi entendimiento de la educación artística y estética con orientación profesional se identifica con los buenos deseos que fueron propuestos en 2006, en la conferencia mundial sobre Educación Artística celebrada en Lisboa y organizada por la Unesco.

Las sociedades del siglo XXI exigen cada vez más trabajadores creativos, flexibles, adaptables e innovadores y los sistemas educativos deben ajustarse a esta nueva situación. (...) La educación artística constituye asimismo un medio para que los países puedan desarrollar los recursos humanos necesarios para explotar su valioso capital cultural. (Citado en Marín, 2011: 217)

El paso por las aulas del máster del profesorado y la experiencia docente en el centro educativo ha servido para entender la enorme responsabilidad que tienen los docentes para con la sociedad, y su contribución a la formación y el desarrollo de personas con iniciativa y criterio preparadas para enfrentarse al mundo laboral. He podido experimentar este deber, el compromiso de tener que hacerlo bien, de dar el máximo de las posibilidades como aportación propia al bien común.

Tras esta revisión general del máster, se toma conciencia de lo aprendido tanto en el papel de alumno como en el de profesor. Es inevitable querer concluir afirmando, la eficacia que han resultado tener teorías como el aprendizaje por descubrimiento y las metodologías inductivas para el aprendizaje del arte. Sin duda, podría asegurar que se ha producido el aprendizaje significativo tan anhelado.

En última instancia y a modo de epítome, el curso de estos estudios me ha ayudado a descubrir la educación del arte.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burke, Edmund. (1987): *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo sublime y de lo bello*. Madrid. Tecnos.
- Buxarais, M^a Rosa; Martínez, Miquel; Puig, Josep M^a; Trilla, Jaume. (1990): *La educación en valores en Primaria y Secundaria*. Madrid. Centro de Publicaciones del MEC; Luis Vives.
- Castejón, Juan Luis; González, Carlota; Miñano, Pablo; Gilar, Raquel. (2013): *Psicología de la Educación*. España. Editorial Club Universitario. Recuperado de:
<http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10741189&ppg=54>
- Chalmers, F. Graeme. (2003): *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidós.

- Coronel Llamas, J. M.; López Yañez, J.; Sánchez Moreno, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla. R. Libros.
- Delors, J., Gorham, W., Manley, M., & Chung, F. (1997): *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Echeita, Gerardo; Sandoval, Marta. (2011): Claves de la Equidad como reto de la educación del Siglo XXI. En Moya, José y Luengo, Florencio (coord). *Inclusión y Educación democrática: Éxito para todos a lo largo de la vida*. pp: 7-19. Madrid. IFIE.
- EFE. (5 de marzo de 2015): Los Jesuitas eliminan asignaturas, exámenes y horarios de sus colegios. *El confidencial*. Recuperado de: http://www.elconfidencial.com/ultima-hora-en-vivo/2015-03-05/los-jesuitas-eliminan-las-asignaturas-examenes-y-horarios-de-sus-colegios_512941/
- Efland, Arthurd. (2002): *Una historia de la educación del arte*. Barcelona. Paidós.
- Esteve, José María. (2003): *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Fernández Arenas, José. (1990): *Teoría y metodología de la Historia del Arte*. Barcelona. Anthropos.
- Fernández Enguita, Mariano. (2010): La institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento. En Feito, Rafael (coord). *Sociología de la Educación Secundaria*. pp. 9-23. Barcelona. Graó.
- Freud, Sigmund. (1970): *Psicoanálisis del arte*. Madrid. Alianza.
- Gardner, Howard. (1995): *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.
- Gardner, Howard. (2010): *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona. Paidós.
- Hargreaves, A. (1995): *La modificación de las culturas de trabajo en la enseñanza*. Kirikiri. nº35. pp: 49-61. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/6-ModificacionCulturasHARGREAVES.pdf>
- Harris, Mary Emma. (2011): Black Mountain Studies Journal. *John Cage at Black Mountain*. Recuperado de: http://www.blackmountainstudiesjournal.org/wp/?page_id=1276
- Hirsch, Robert. (2014): *Light and Lens: Photography in the Digital Age*. Burlington. Focal Press.
- Kandinsky, Wassily. (1989): *De lo espiritual en el arte*. México D.F. Premia Editora.
- Kant, Immanuel. (1999): *Crítica del juicio*. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com>

- Lowenfeld, Viktor; Brittain, Lambert. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Marcuse, Herbert. (2007): *La dimensión estética. Crítica a la ortodoxia marxista*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- Marín, Ricardo (2011): La investigación de la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*. Vol 29. Núm. 1. pp: 211-230.
- Marín, Ricardo (2003): *Didáctica de la Educación Artística*, Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Neira Fernández, Carmen. (2009): Federico Schiller. La educación estética como condición para una buena política. Ponencia 7. *Friedrich Schiller. Cartas sobre la Educación Estética del Hombre*. pp: 135-150. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/36826547/SCHILLER-Cartas-sobre-la-educacion-estetica-del-H>
- Pérez Gómez, Ángel Ignacio. (1993): Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*. 1993. Núm. 220. pp. 25-30.
- Pozo, Juan Ignacio. (2008) *Aprendices y Maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid. Alianza.
- Pumares Puertas, Luis. (2005): Los mitos de la escuela. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 16 Núm. 2. pp.455-469.
- Read, Herbert. (1982): *La educación por el arte*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Reynolds, Joshua. (2011): *Discursos sobre arte*. San Lorenzo del Escorial (Madrid). Biblioteca Paralela Langre.
- Robinson, Ken. (2011) *El Elemento*. Barcelona. Debolsillo.
- Rousseau, Jean Jaques. (2000): *Emilio o la educación*. Recuperado de: <http://escritoriocentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf>
- Schiller, Friedrich. (1795): *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/84759644/Friedrich-Schiller-Cartas-sobre-laeducacion-estetica-del-hombre>
- Sobrino López, Diego. (2011): La Didáctica de la Historia del Arte con TIC. Algunas propuestas para Secundaria y Bachillerato. En *Actas del Congreso Internacional Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía*. Grupo IDHAX Mazarelos. Universidad de Santiago de Compostela. pp: 1056-1067.
- Vaello Orts, Joan. (2007): *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona. Graó.
- Walter Gropius. (1919): *Manifiesto Bauhaus*. Recuperado de: <http://tecnne.com/wp-content/uploads/2013/02/MANIFIESTO-BAUHAUS.pdf>
- Wick, Rainer. (1998): *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid. Alianza.

6.1. Textos legales

- España 2015. BORRADOR de itinerarios para los bachilleratos (13-03-2015)
- España 2014. Orden de 23 de junio de 2014, boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 25 de Julio de 2014.
- España. 2013. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado. 10 de diciembre de 2013.
- España 2012. Real Decreto 1432/2012, de 11 de octubre, Boletín Oficial del Estado, de 3 de noviembre de 2012.
- España. 2007. Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo, Boletín Oficial del Estado, 25 de mayo de 2007.
- España. 2006. Real Decreto Legislativo 1631/2006, de 29 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 5 de enero de 2007.
- España. 2006. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. 4 de mayo de 2006.